

*Ingrid Gogolin, Ursula Neumann,  
Hans-Joachim Roth*

*Schulversuch bilinguale Grundschulklassen  
in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung*

# Bericht 2004

Annette Grevé, Ursula Neumann, Hans-Joachim Roth

Stand der Untersuchungen

Schulorganisatorische und didaktische Perspektiven

Leistungsbeurteilung

Schwerpunktthema: Biliteralität – Schreiben und Lesen  
in zwei Sprachen

**Universität Hamburg**

Fachbereich Erziehungswissenschaft in der Fakultät für Bildungswissenschaften,  
Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung

Hamburg

November 2004

## **Inhalt**

<b>0. Einleitung</b> .....	3
<b>1. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen</b> .....	4
1.1 Berichtszeitraum, Entwicklungen an den Schulen .....	4
1.2 Ablauf der wissenschaftlichen Erhebungen .....	4
1.3 Serviceleistungen für die Schulen .....	4
1.4 Bisher vorgelegte Berichte und Veröffentlichungen .....	5
1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	6
1.5.1 Zur Weiterentwicklung des Schulversuchs .....	6
1.5.2 Zu den Ergebnissen der Sprachentwicklungsbeobachtungen .....	8
<b>2. Schulorganisatorische und didaktische Aspekte des Schulversuchs</b> .....	11
2.1 Klassenzusammensetzung, Veränderungen .....	11
2.2 Beurteilung angesichts von Bildungsstandards und Kompetenzniveaus .....	12
2.2.1 Bildungsstandards, Ansprüche und Leistung .....	12
2.2.2 Sprachliche Standards übersetzt in Bildungsstandards: Europäischer Referenzrahmen Sprachen .....	13
2.2.3 Vorschlag der wissenschaftlichen Begleitung für die bilingualen Klassen .....	15
2.2.4 Ergebnisse einer Analyse der Zeugnisse .....	17
2.2.5 Zum Zusammenhang von Leseverständnis, Schulnoten und Standards im dritten Schuljahr .....	22
<b>3. Die sprachliche Entwicklung der Kinder – Schwerpunkt Schriftlichkeit</b> .....	24
3.1 Freie Schreibproben Ende des 2. Schuljahres .....	24
3.1.1 Portugiesisch-deutsche Klasse .....	24
3.1.2 Italienisch-deutsche Klasse .....	50
3.1.3 Schreibleistungen aller vier Klassen im Vergleich .....	66
3.2 Leseverständnistest Ende des 3. Schuljahres .....	72
3.2.1 Zur Konstruktion des Instruments .....	73
3.2.2 Testdurchführung und -auswertung .....	73
3.2.3 Ergebnisse .....	74
3.2.4 Zusammenfassung .....	79
3.2.5 Nachträgliche Bemerkungen zur wissenschaftlichen Tragfähigkeit .	79
<b>4. Literatur</b> .....	82
<b>Anhang</b> .....	85

## 0. Einleitung

Im Sommer dieses Jahres 2004 feierten die ersten bilingualen Klassen des Schulversuchs ihre Abschiedsfeste. Lehrer, Eltern und nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler selber waren beeindruckt von den sprachlichen Fähigkeiten der Jungen und Mädchen. Sie präsentierten selbst ausgedachte und geschriebene Theaterstücke in Italienisch, Portugiesisch, Englisch und Deutsch. Der Stolz war berechtigt, denn die Jungen und Mädchen haben bewiesen, dass es möglich ist, in vier Schuljahren nicht nur Lesen und Schreiben in drei Sprachen zu lernen, sondern sich auch mit Sachthemen in Italienisch bzw. Portugiesisch auseinander zu setzen, wie es in deutschen Grundschulen sonst nur auf Deutsch üblich und möglich ist.

Die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen hinken diesem Erfolg der Kinder in gewisser Weise nach: Der gute Fortschritt aller Kinder, seien sie einsprachig oder zweisprachig eingeschult worden, im Mündlichen beider Sprachen kann erst bis zum Ende des zweiten Schuljahres belegt werden; für die Entwicklung der Literalität können Ergebnisse bis zum Ende des dritten Schuljahres berichtet werden. Das erhobene empirische Material aus dem dritten und vierten Schuljahr wird zur Zeit zur weiteren Auswertung aufbereitet. Im nächsten Bericht werden auch diese Ergebnisse vorgelegt werden können.

Der Erfolg des bilingualen Schulversuches zeigt sich auch auf andere Weise. In allen beteiligten Schulen ist der Andrang von Seiten der Eltern mit Kindern, die außer mit Deutsch auch mit den Sprachen Italienisch, Portugiesisch, Spanisch und neuerdings auch Türkisch aufwachsen, groß – größer noch ist das Interesse deutscher Eltern, ihren Kindern die Chance zu eröffnen, schon in der Grundschule neben Deutsch eine weitere Sprache zu erwerben. Sie erhoffen sich für ihre Kinder in der mehrsprachigen Gesellschaft eine kognitive Förderung und gute Vorbereitung auf die Sekundarstufe, eine besonders anregungsreiche und gut strukturierte pädagogische Arbeit in den Grundschulen und nicht zuletzt einen engeren Kontakt zu den Ländern, in denen die beteiligten Sprachen gesprochen werden. Der Erfolg der Kinder gibt ihnen Recht, auch wenn die meisten Eltern inzwischen verstanden haben, dass die bilingualen Klassen eine eigenständige Prägung haben, und nicht etwa nach Deutschland versetzte Grundschulklassen aus Italien oder Portugal sind.

Die wissenschaftliche Begleitung der Klassen muss eine gewisse Distanz zu ihnen einhalten, wenn sie den Standards einer wissenschaftlichen Forschung gerecht werden will. Dennoch sind auch uns die Kinder „ans Herz gewachsen“ und wir glauben, sie inzwischen gut zu kennen.

Deshalb möchten wir uns auch ausdrücklich bei ihnen, ihren Eltern und Lehrerinnen dafür bedanken, dass sie uns Einblick in ihre Lernprozesse gewährt haben. Wir wünschen ihnen in ihrer weiteren Schullaufbahn viel Erfolg und sind sicher, dass die Investition einer zweisprachigen Grundschulzeit sich für sie gelohnt hat und auszahlen wird.

# **1. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen**

## **1.1 Berichtszeitraum, Entwicklungen an den Schulen**

Der Berichtszeitraum umfasst die Schuljahre 2001/02, 2002/03 und 2003/04. Die Modellklassen des Schulversuchs „Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg“ befanden sich im Schuljahr 2002/03 in folgenden Klassenstufen: Die italienisch-deutsche Klasse der Schule Döhrnstraße und die portugiesisch-deutsche Klasse der Rudolf-Roß-Gesamtschule waren in ihrem dritten Grundschuljahr, die spanisch-deutschen Klassen der Schulen Lutterothstraße und Wielandstraße befanden sich in ihrem zweiten Grundschuljahr.

Im Jahre 2003 haben an zwei der am Schulversuch beteiligten Schulen Wechsel in der Schulleitung stattgefunden: In der Schule Döhrnstraße ist der Schulleiter in den Ruhestand getreten, in der Schule Wielandstraße hatte die Stellvertreterin ein halbes Jahr lang die Schulleitung inne, bevor eine neue Schulleiterin vor Ort war. Am Schuljahresende 2003/04 hat der Abteilungsleiter der Primarstufe der Rudolf-Roß-Gesamtschule mit Abschluss des Modellklassen-Jahrgangs seinen Wechsel an eine andere Schule realisiert; an der Schule Wielandstraße hat es zum neuen Schuljahr 2004/05 einen Klassenlehrerinnen-Wechsel in der Modellklasse gegeben.

## **1.2 Ablauf der wissenschaftlichen Erhebungen**

Schuljahr 2001/2002: In allen Klassen wurden am Schuljahresende mündliche Sprechproben in Deutsch und der jeweiligen Partnersprache genommen (s. hierzu unter 1.4: Bisher vorgelegte Berichte). Die Kinder der italienisch-deutschen und der portugiesisch-deutschen Klasse haben am Ende ihres zweiten Schuljahres zudem eine freie Schreibprobe geliefert (Ergebnisse vgl. 3.1).

Schuljahr 2002/2003: Wiederum wurden in allen Klassen mündliche Sprechproben in den jeweiligen zwei Sprachen erhoben. Dazu kam in den spanisch-deutschen Klassen am Ende ihres zweiten Schuljahres eine freie Schreibprobe (Ergebnisse vgl. 3.1). In den dritten Klassen (ital./dt. und port./dt.) wurde ein Leseverständnistest durchgeführt, der als Lückentext (Cloze) mit frei zu schreibendem Ende der Geschichte konzipiert war, so dass über das Leseverständnis hinaus eine zweite freie Schreibprobe in beiden Sprachen vorliegt.

Schuljahr 2003/2004: In der Schule Döhrnstraße und der Rudolf-Roß-Gesamtschule wurden mündliche und schriftliche Abschlusserhebungen, ergänzt um eine Elternbefragung, vorgenommen. In den beiden spanisch-deutschen Klassen wurden am Ende ihres dritten Schuljahres mündliche Sprechproben in Deutsch und Spanisch sowie ein Leseverständnistest mit angegliederter freier Schreibprobe erhoben.

Damit liegen für alle vier Modellklassen mündliche und schriftliche Sprachstandserhebungen in Deutsch und den Partnersprachen der ersten drei Schuljahre komplett vor. Es wurden weiterhin regelmäßig Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Für den Berichtszeitraum liegen 19 neue Protokolle darüber vor.

## **1.3 Serviceleistungen für die Schulen**

Den am Schulversuch Beteiligten bzw. Interessierten wird zweimal jährlich von der wissenschaftlichen Begleitung die Teilnahme an einem zweitägigen Workshop angeboten. Die Resonanz unter Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schulleitungen, Be-

hörden- und Konsulatsvertretern ist groß; es nahmen durchschnittlich 50 Personen teil. Gerade die Teilnahme auch von Lehrerinnen zukünftiger bilingualer Klassen oder auch von Schulen mit anderweitigen zweisprachigen Angeboten zeigt, dass der Informationsbedarf erheblich ist. Themen der letzten drei Veranstaltungen (abgehalten im Februar 2003, September 2003 sowie Februar 2004) waren u.a.: Standards und Zensurengebung, bilingualer Sachunterricht, Faktoren des Erfolgs bilingualer Schulversuche. Hierbei wurden neben den Auswertungsberichten der wissenschaftlichen Begleitung auch immer Beteiligte an Schulversuchen in anderen Städten (Wolfsburg, Berlin, Köln) einbezogen, um über die Erfahrungen mit ihren Modellen zu berichten und einen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. Finanziell unterstützt wurden die Veranstaltungen vom Konsulat der Republik Italien.

Weiterhin bietet die wissenschaftliche Begleitung den Schulen ihre Teilnahme an den jährlichen Informationsabenden an, um auch die Eltern zukünftiger Schülerinnen und Schüler über Inhalte und Ziele des bilingualen Modells zu unterrichten. Drei Schulen machten von diesem Angebot Gebrauch. Hierbei erwies sich der Film *Szenen aus Bilingualen Grundschulklassen* als nützliches Informationsmedium.

Der Aufenthalt zweier portugiesischer Erasmus-Studentinnen am Fachbereich Erziehungswissenschaft hat es der wissenschaftlichen Begleitung im Schuljahr 2002/03 ermöglicht, der Rudolf-Roß-Gesamtschule das Angebot zu unterbreiten, die Portugiesisch kompetenten Kinder der Klasse mit zusätzlichem Unterricht (nach 13 Uhr) durch die beiden Studentinnen zu versorgen. Die Schülerinnen und Schüler machten davon Gebrauch und die Lehrerinnen empfanden die Unterstützung als sehr positiv.

Nachdem der Informations-Videofilm des Jahres 2003 sehr gut aufgenommen wurde, hat die wissenschaftliche Begleitung wiederum einen kleinen Film von den – selbstverständlich zweisprachigen – Abschlussfeierlichkeiten der italienisch-deutschen und portugiesisch-deutschen Klasse anfertigen lassen.

#### **1.4 Bisher vorgelegte Berichte**

Es wurden folgende Berichte erarbeitet:

1. ein Abschlussbericht zur Pilotphase (Schuljahr 1999/2000), *Bericht 2001/1[a]*
2. ein Bericht zur sprachlichen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler der portugiesisch-deutschen Klasse der Rudolf-Roß-Schule, *Bericht 2001/2[b]*
3. eine kurze auswertende Zusammenfassung erster Ergebnisse zum Ende des ersten Schuljahres der Modellklassen, *Kurzbericht 2002*
4. eine Ausarbeitung zur sprachlichen Ausgangslage der italienisch kompetenten Schülerinnen der Modellklasse der Schule Döhrnstraße nebst weiterführenden Überlegungen zur sprachdidaktischen Ausrichtung des bilingualen Unterrichts, *Bericht 2002[a]*
5. ein Bericht über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung für den Berichtszeitraum 2000–2002, *Bericht 2003*,  
<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/Bericht2003.pdf>

Weiterhin wurden erste Ergebnisse in folgenden Veröffentlichungen vorgestellt:

6. Roth, Hans-Joachim (2002b): Bilinguale Grundschulen in Hamburg. In: HLZ 10/2002, S. 29-32

7. Roth, Hans-Joachim (2002c): Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen. In: *Alphabetisierung und Sprachenlernen*. Stuttgart: Klett, 2002, S.121-145
8. Roth, Hans-Joachim (2003): Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz – am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jahrg., Heft 3/2003, S. 378-402
9. Grevé, Annette/Roth, Hans-Joachim (2003): bon deser – ein lekerer Vogel. Literarität und Schreiben in bilingualen Klassen im zweiten Schuljahr. In: *Grundschule Sprachen* 11/2003, S. 24-27
10. Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2004): *Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Ein Werkstattbericht*. In: *Grenzgänge. Zeitschrift für eine moderne Romanistik*, Heft 21, S. 31-60

Zu den Texten **1-4** und **6-7** finden sich im *Bericht 2003* kurze Inhaltsübersichten (vgl. S. 8-10).

Der *Bericht 2003* (Nr. **5**) wurde zur Halbzeit des Schulversuchs erstellt und enthält neben den Ergebnissen der Sprachstandsmessungen Informationen über den Kontext der Arbeit des Schulversuchs. Darunter fallen die Akzeptanz des Projekts bei den Eltern und die Zusammensetzung der Schülerschaft (in einer Elternbefragung erhoben) sowie die sich daraus ergebenden didaktischen und methodischen Grundentscheidungen der Lehrerinnen (in Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen untersucht).

Ein Artikel in der ZfE (Nr. **8**) beschäftigt sich mit der bilingualen Alphabetisierung sowie der Entwicklung von Textkompetenz in der portugiesisch-deutschen Klasse und wird im vorliegenden Bericht in einer erweiterten Fassung im Kapitel 3.1.1 präsentiert.

Der Aufsatz (Nr. **9**) über Literarität bietet einen kurzen Einblick in die schriftlichen Produktionen der italienisch-deutschen Klasse (2. Schuljahr) und ist in einer erweiterten Fassung unter 3.1.2 enthalten.

Der Inhalt des Artikels (Nr. **10**) zum Leseverständnis wird im vorliegenden Bericht im Kapitel 3.2 ausführlich vorgestellt.

## **1.5 Zusammenfassung**

Der Schwerpunkt der in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse des Schulversuchs liegt in den Bereichen von Notengebung und Bildungsstandards, der Entwicklung der Schreibfähigkeiten der Kinder und dem Leseverstehen am Ende des dritten Schuljahrs. Vor der ausführlichen Darstellung in den Kapiteln zwei und drei sollen die Ergebnisse hier kurz zusammengefasst werden.

### **1.5.1 Zur Weiterentwicklung des Schulversuchs**

#### **Allgemein**

Der Schulversuch und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen finden national zunehmend Aufmerksamkeit. So nahmen an den zweimal jährlich stattfindenden Workshops Lehrerinnen, Schulleiterinnen und Wissenschaftler aus anderen Städten der Bundesrepublik Deutschland teil. Sie suchten den Austausch

über wissenschaftliche und unterrichtspraktische Fragen, berichteten von ihren Erfahrungen und zeigten sich an einer Zusammenarbeit mit dem Hamburger Schulversuch interessiert, da sich die Idee einer bilingualen Grundbildung in Deutschland verbreitet und auch an anderen Orten (z.B. Berlin, Frankfurt, Hannover, Köln, Wolfsburg,) bilinguale Grundschul(klasse)n eingerichtet wurden. Dabei wird zunehmend auch die Migrantensprache Türkisch in den Blick genommen.

### Klassenzusammensetzung

In allen vier Klassen des Schulversuchs war eine Schülerfluktuation festzustellen, die Folgen für die Zusammensetzung der Schülerschaft in sprachlicher und in Hinblick auf die Verteilung von Jungen und Mädchen hatte. So wirkte sich meist das Verlassen von einsprachig in einer der Partnersprachen eingeschulten Kinder oder das Hinzukommen von einsprachigen Kindern aus dem Ausland hinderlich bzw. förderlich auf den Gebrauch der Partnersprachen der Kinder untereinander aus. Die Klassenstärken insgesamt blieben konstant, das Verhältnis von Mädchen zu Jungen mit Ausnahme einer Klasse ausgewogen.

### Notengebung und Bildungsstandards

Aufgrund der Veränderung von gesetzlichen Grundlagen (Neufassung des Hamburger Schulgesetzes von 1997 am 27.6.2003) und dem Vorrücken der Modellklassen ins vierte Schuljahr, wo auf Basis der Halbjahreszeugnisse die Empfehlung für die Fortsetzung der Schullaufbahn in der Sekundarstufe I getroffen werden musste, gewann die Frage der Notengebung unter den besonderen Bedingungen der bilingualen Klassen an Bedeutung. Die Untersuchung der Beurteilungspraxis in den Klassen auch im Vergleich zu den Ergebnissen eines Tests der Lesefähigkeiten der Kinder in den italienisch-deutschen bzw. portugiesisch-deutschen Klassen ergab, dass sich in der Anlage der Leistungsbeurteilung in den Zeugnissen das Deutsche in verschiedener Hinsicht gegenüber den Partnersprachen als dominant erweist: Notengebung und Kommentierung erfolgen differenzierter, stärker an einheitlichen Kriterien orientiert und berücksichtigen in höherem Maße Bildungsstandards in sprachlicher und anderer Hinsicht. Bei der Beurteilung im Fach Deutsch werden die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder bei Schuleintritt nicht explizit berücksichtigt, hingegen kommen in den Leistungsbeschreibungen für die Partnersprachen neben sprachlichen Standards auch Bewertungen von Lernfortschritten zur Geltung. Hinweise auf eine Bewertung der Zweisprachigkeit als solcher, z.B. im Hinblick auf Kenntnisse der Kinder im Grammatikvergleich, Fähigkeiten zum Sprachwechseln oder Übersetzen etc., finden sich nicht. Die derzeitige Bewertungspraxis wird also der Bedeutung der Partnersprache als gleichwertigem Anteil der schulischen Bildung nicht gerecht.

Im Vergleich der Notengebung in den Zeugnissen mit den Ergebnissen des Lesetests zeigte sich, dass in Bezug auf die Teilkompetenz Lesen im Deutschen zum einen eine hohe Übereinstimmung besteht und zum anderen die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder implizit durchaus berücksichtigt wurden, nicht jedoch in den Partnersprachen. Es besteht demnach ein hoher Bedarf dafür, die angelegten Standards in der Notengebung zu diskutieren und zu vergleichbaren Kriterien und Standards für alle Sprachen zu kommen.

## 1.5.2 Zu den Ergebnissen der Sprachentwicklungsbeobachtungen

### Schreiben

Mit der Beobachtung der schriftlichen Produktionen von Grundschulkindern in bilingualen Klassen begibt sich das Forschungsteam auf ein Feld erziehungswissenschaftlicher Forschung, das bisher kaum bearbeitet worden ist. Entsprechend liegen weder geeignete Beobachtungsverfahren noch Analyse Kriterien sowie Standards vor, an denen die Entwicklung des Schriftspracherwerbs unter Zweisprachigkeitsbedingungen gemessen werden könnte. Am Ende des zweiten Schuljahres, einem Zeitpunkt, zu dem der Schriffterwerb im Deutschen als abgeschlossen gelten kann (Alphabetisierung), wurden daher freie Schreibproben in Deutsch, Portugiesisch und Italienisch mit Hilfe der Bildergeschichte genommen, die bereits für einen Teil der mündlichen Sprachproben als Erzählimpuls gedient hatte („Katze und Vogel“). Nach Prüfung der Tauglichkeit des Instruments auch für die schriftliche Produktion und einer eingehenden Analyse der Ergebnisse im Hinblick auf Textlänge und -komplexität, den verbalen Wortschatz, die Verbmorphologie, ausgewählte Aspekte der Syntax sowie die Erzählstruktur der Texte, wurde das Verfahren für tragfähig befunden und in den beiden spanisch-deutschen Klassen ein Jahr später ebenfalls angewendet. Es liegen somit quantitative und qualitative Daten über drei Aspekte der schriftsprachlichen Entwicklung der Kinder vor: Aussagen über die Komplexität der Texte, über ihre Differenziertheit und über ihre Kohärenz.

Alle Kinder waren in beiden Sprachen in der Lage, schriftliche Texte frei zu produzieren, wobei die Komplexität der deutschen Texte höher lag als die in den jeweils anderen Sprachen. Es zeigte sich weiterhin eine breite Streuung der Leistungen. Deutliche Vorteile bietet die bilinguale Lernsituation offensichtlich für die zweisprachigen Kinder, die bei Einschulung wenig oder kein Deutsch konnten: Ihre Fortschritte im Deutschen sind größer als die der anderen Kinder. Insgesamt konnten am Ende des zweiten Schuljahres bei den Kindern keine gravierenden Unterschiede mehr zwischen einsprachig und zweisprachig eingeschulerten Kindern festgestellt werden.

Wie zuvor vermutet, erwies sich die Untersuchung der Verwendung von Verben (Wortschatz, Morphologie) für alle beteiligten Sprachen als ergiebig für die Einschätzung der Sprachentwicklung. Stärker noch als im Bereich der Nomen zeigte die Verwendung von Verben, die impulsunabhängig sind – also nicht thematisch mit der Geschichte von der Katze und dem Vogel zusammenhängen –, in welchem Maß die Kinder in der Lage sind, Erzählungen zu verfassen, deren Inhalt nicht unmittelbar an den schulischen Input gebunden ist, sondern verlangt, erworbene Kompetenzen in einer freien Schreibsituation anzuwenden.

Als bedeutsames Merkmal für die sich entwickelnde Literalität wurde die Fähigkeit der Kinder festgestellt, über die Verwendung von Zeitformen einen Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen zu markieren. Im Deutschen kann die Verwendung des Präteritums als dominantem Erzähltempus einen Indikator für das Eindringen des Kindes in die Kultur der Literalität und einen differenzierten Zugang zu Textsorten darstellen. Äquivalentes gilt für die übrigen beteiligten Sprachen. Mehr als die Hälfte aller Kinder verfügte am Ende des zweiten Schuljahres bereits über diese Fähigkeit.

Während die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder keinen Einfluss auf Differenziertheit, Komplexität und Kohärenz der deutschen Texte mehr haben, sind die Texte der Kinder, die die Partnersprachen erst seit ihrer Einschulung ler-

nen, sowohl im Italienischen als auch im Portugiesischen weniger weit entwickelt. Dabei sind Transferleistungen aus dem Deutschen auf die partnersprachlichen Texte zu beobachten, die es speziell den zweisprachig eingeschulten Kindern – auch denen mit einer anderen Familiensprache als der in der Schule vermittelten – erleichtern, geformte schriftliche Texte zu verfassen. Die Ergebnisse belegen die Bedeutung der Schriftlichkeit für den Spracherwerb, denn es gelingt den einsprachig deutsch eingeschulten Kindern im Schriftlichen besser, die Texte erzählerisch zu gestalten, als im Mündlichen.

Zusammenfassend kann im Vergleich der vier beteiligten Klassen festgestellt werden, dass in jeder spezifische Stärken und Schwächen, sowohl im Deutschen als auch in den Partnersprachen, zu beobachten sind. Die Unterschiede in den Kompetenzen zwischen mitgebrachter Familiensprache bzw. Deutsch und in der neu erlernten Partnersprache sind nach wie vor groß. Auch für die zweisprachigen Kinder, die in ihrem Familienalltag mit Deutsch und der Partnersprache in Berührung kommen, gilt, dass die Zielsetzung einer balancierten Zweisprachigkeit nach wie vor einen Entwicklungsbereich darstellt, der durch die bilingualen Klassen zwar unterstützt, jedoch am Ende des zweiten Schuljahres bei weitem noch nicht erreicht wird.

Als ursächlich für die je unterschiedlichen Kompetenzverteilungen in den vier Klassen können zwei Bereiche angenommen werden, die jenseits der in den einzelnen Schülerpersönlichkeiten liegenden Faktoren (Motivation, außerschulische Lernbedingungen, Intelligenz etc.) wirken: Der Unterrichtsstil und die Schülerzusammensetzung im Hinblick auf die Sprachenverteilung und das Geschlecht. Es gibt Hinweise darauf, dass eine Unterrichtsgestaltung, die weniger fremdsprachendidaktische als auf die Entwicklung der Zweisprachigkeit gerichtete Impulse setzt, auch für die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen förderlicher ist. Damit erweist sich das Modell des *teamteachings* mit höheren Anteilen bilingualen Unterrichts sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen (z.B. in zweisprachigen Arbeitsblättern und Aufgabenstellungen) dem Modell der Sprachentrennung in jeweils einsprachigen Lerngruppen als überlegen. Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft scheint die Vorbildfunktion von partnersprachlichen Mitschülerinnen und Mitschülern des gleichen Geschlechts als bedeutend vor allem in Bezug auf die Leistungen der Kinder am unteren und oberen Ende des Spektrums.

Überraschend ist ein Ergebnis zur Rechtschreibung: Es können „gute“ und „schlechte“ Rechtschreiber voneinander unterschieden werden, d.h. die Rechtschreibleistungen sind in beiden Sprachen entweder hoch oder niedrig. Dieses Ergebnis ist umso erstaunlicher, als in der Rechtschreibung auch grammatische Kompetenz als Faktor wirksam wird. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass nach Lage der Ergebnisse die Rechtschreibkompetenz unabhängig von der Textkompetenz in einer Sprache ist, d. h. der Komplexitätsgrad von Texten kann hoch oder niedrig sein, ohne dass ein Zusammenhang mit der Rechtschreibleistung erkennbar wäre.

## Lesen

Während die Leseleistungen in der deutschen Sprache bei nahezu allen Kindern als sehr hoch zu bezeichnen sind, steht das Leseverständnis in den Partnersprachen im dritten Schuljahr noch in engem Zusammenhang zu den sprachlichen Vorausset-

zungen der Kinder bei Schuleintritt. Damit konnte die in der Zweitsprachdidaktik angenommene förderliche Wirkung einer zweisprachigen, also die Erstsprache einbeziehenden Sprachförderung bestätigt werden. Das Modell der bilingualen Klassen erweist sich somit als besonders vorteilhaft für den Deutscherwerb von Zweitsprachlernern. Für den Aufbau der Lesekompetenz in den Partnersprachen scheint für die dominant deutschsprachigen Kindern ein positives Lernervorbild von entscheidender Bedeutung zu sein, sei es durch die deutschsprachige Lehrerin, die auch vor der Klasse die Partnersprache benutzt, sei es durch Kinder des gleichen Geschlechts, die in der Partnersprache kompetent sind.

## 2. Schulorganisatorische und didaktische Aspekte

### 2.1 Klassenzusammensetzung, Veränderungen

Die vier Modellklassen des Schulversuchs unterlagen im Berichtszeitraum unterschiedlich starken Fluktuationen, die im Folgenden kurz dargestellt werden:

In der Schule Döhrnstraße verließen am Ende des Schuljahres 2001/02 zwei Kinder die Klasse, darunter das letzte verbliebene, einsprachig italienisch eingeschulte Mädchen. Die restlichen 14 Mädchen und sechs Jungen blieben im Schuljahr 2002/03 unverändert zusammen. Im Schuljahr 2003/04 kam im Herbst ein Junge aus Italien dazu, der mit geringeren Deutschkenntnissen in die Klasse aufgenommen wurde.

Was die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen betrifft, so waren in etwa gleich viele Kinder einsprachig deutsch und zweisprachig italienisch-deutsch eingeschult worden. Alle einsprachig italienisch eingeschulten Mädchen haben die Klasse wegen Familienumzugs nach ein oder zwei Jahren wieder verlassen.

Trotz des Zugangs eines italienischen Jungen in der vierten Klasse bleibt für diese Klasse festzustellen, dass das Verhältnis von Mädchen zu Jungen mit 14:6(7) ebenso wie das Fehlen von bei Einschulung zweisprachigen Jungen einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Klasse und den zweisprachigen Unterricht ausgeübt haben.

In der Rudolf-Roß-Gesamtschule verließen drei Kinder die Modellklasse am Ende des ersten bzw. zweiten Schuljahres. Zwei einsprachig portugiesische Mädchen und zwei zweisprachige Jungen kamen neu hinzu. Während des vierten Schuljahres haben zwei Jungen die Klasse aus familiären Gründen verlassen. Ein Junge, der mit seinen Eltern über ein Jahr lang in einem (englischsprachigen) Drittland gelebt hat, ist im vierten Schuljahr wieder in die Klasse zurückgekehrt und hat den Anschluss auch an das Portugiesische schnell wiedergefunden.

Das Verhältnis von Mädchen zu Jungen ist in dieser Klasse mit 12:11 ausgewogen. In dieser Klasse überwiegt leicht die Gruppe der Kinder, die zweisprachig portugiesisch-deutsch eingeschult worden sind.

Es sind hier alle einsprachig portugiesisch eingeschulten Kinder bis zum Ende des vierten Schuljahres in der Klasse geblieben.

In der Schule Lutterothstraße sind drei Quereinsteiger in die Modellklasse gekommen: ein zweisprachiges Spanisch-dominantes Mädchen kam im Laufe des Schuljahres 2002/03 hinzu. Ein zweisprachiger Junge wurde zum Ende des zweiten Schuljahres aus dem ersten Schuljahr in die Klasse aufgenommen; Anfang des Schuljahres 2003/2004 kam ein weiterer zweisprachiger Junge in die Klasse. Zwei der drei Kinder haben einen südamerikanischen Familienhintergrund.

Das Verhältnis von Mädchen zu Jungen ist in dieser Klasse mit 13:12 ausgewogen. Die Verteilung von einsprachig deutsch und zweisprachig spanisch-deutsch eingeschulten Kindern hat sich nach Abgängen einsprachiger und Zugängen zweisprachiger Kinder ausgeglichen. Zwei einsprachig spanisch eingeschulte Kinder sind von Anfang an in der Klasse.

Die Schule Wielandstraße hat neben zwei Abgängen Ende des Schuljahres 2002/03 auch zwei Zugänge zu verzeichnen: Es handelt sich um ein deutschsprachiges Mädchen, das die zweite Klasse übersprang sowie um einen spanischsprachigen Jungen

mit geringeren Deutschkenntnissen aus Südamerika, der Ende desselben Schuljahres in die Klasse aufgenommen wurde.

In dieser Klasse ist das Verhältnis von Mädchen zu Jungen mit 12:9 annähernd ausgewogen. Dagegen ist die Gruppe der einsprachig deutsch eingeschulten Kinder in dieser Klasse mehr als doppelt so groß wie die der zweisprachig spanisch-deutsch eingeschulten Kinder. Einsprachig spanische Kinder sind in diese Klasse nicht eingeschult worden.

Die Klassenfrequenzen liegen durch den weitgehenden Ausgleich von Ab- und Zugängen relativ stabil im Bereich von 21 bis 25 Kindern in den vier Modellklassen des Schulversuchs. Über Sprachstand und -entwicklung der Quereinsteiger wird anhand ihrer noch auszuwertenden Sprech- und Schreibproben erst später Näheres zu sagen sein; über ihre Eingliederung in die Klassen ist nichts Negatives bekannt.

## **2.2 Beurteilung angesichts von Bildungsstandards und Kompetenzniveaus**

### **2.2.1 Bildungsstandards, Ansprüche und Leistung**

In der Diskussion um Bildungsstandards hat das sog. Klieme-Gutachten, die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ aus dem Jahr 2003 einen Maßstab gesetzt, von dem wir im Folgenden ausgehen wollen.

Zur Erinnerung seien einige zentrale Überlegungen kurz skizziert:

Hintergrund für die Formulierung dieses Plädoyers für die Entwicklung nationaler Mindeststandards hinsichtlich des Ergebnisses schulischer Bildung sind die empirischen Ergebnisse der jüngsten Schulleistungsstudien, die Einsicht in das Versagen der bisherigen Curricula und Richtlinien sowie der verstärkte Blick in internationale Erfahrungen, die einen Zusammenhang zwischen der Leistung eines Bildungswesens und einer systematischen Qualitätsentwicklung nahe legen (KLIEME u.a. 2003, S. 13).

Bildungsstandards unterscheiden sich von Bildungszielen, insofern als sie Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule formulieren, die eine Norm für das Gelingen schulischer Bildung für das Schulsystem wie für den Einzelnen darstellen. Sie greifen allgemeine Bildungsziele auf, von denen aus sie sich legitimieren lassen müssen.

Bildungsstandards sind konkret, insofern als sie zu erreichende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler formulieren und in Aufgabenstellungen übersetzt werden können, die prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren überprüft werden können.

Die systematische Leistungsüberprüfung ist nicht etwa Appendix der vorgeschlagenen Konzeption von Bildungsstandards oder Eigenwerbung der empirischen Bildungsforschung, sondern konstitutiver Bestandteil, weil davon ausgegangen wird, dass nur die valide Prüfung des Erreichens solcher Standards eine Qualitätsverbesserung bewirken wird. Von daher sind nicht die Standards an sich die Gewähr für die Qualitätsentwicklung, sondern deren Überprüfung.

Mit dem Begriff der Kompetenzen wird eine Überwindung der landläufigen Praxis der Curriculumentwicklung, i.e. die Formulierung von einzelnen Lerninhalten, angezielt. Die in der Expertise vorgeschlagene Formulierung der „Grunddimensionen der

Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich“ (ebd., S. 21) wird in einer Anmerkung konkretisiert: es geht um „Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder ‚Domänen“ (ebd., S. 22, Anm. 3) und zwar im Sinne eines „kumulativen Lernens“ (ebd., S. 23). Damit soll verhindert werden, dass atomisierte Inhalte gelernt werden, die nicht in die Kompetenzbildung des Einzelnen eingehen, sondern lediglich für die Überprüfung in einer Klassenarbeit aggregiert werden, und danach weder von Seiten der Schule noch von Seiten des Schülers wieder aktiviert werden müssen. Mit dem Begriff Kompetenz wird also auf einen vernetzten und kontinuierlichen Aufbau von Wissen und Fähigkeiten angezielt, der auf Problemlösung ausgerichtet ist: „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen“ (ebd., S. 72).

Von daher wird auch die Stufung des verwendeten Kompetenzmodells verstehbar. Dadurch dass einzelne, zu unterscheidende Stufen von Kompetenz ausgewiesen werden, wird jeweils auch die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘, um mit Wygotski zu sprechen, markiert.

Als Merkmale „guter Bildungsstandards“ werden folgende Aspekte herausgestellt:

1. Fachlichkeit oder Domänenspezifität (statt übergreifender „Schlüsselkompetenzen“)
2. Fokussierung auf den Kernbereich eines Faches
  - Begriffsvorstellungen
  - Denkopoperationen und Verfahren
  - Grundlagenwissen
3. Kumulativität
4. Verbindlichkeit für alle im Sinne von Mindestanforderungen und Ausweis eines oberen Leistungsniveaus; zentraler Gedanke ist, dass die Schwächeren nicht zurückgelassen werden oder im Sinne einer Normalverteilung eines mittleren Standards als quasi naturgegebene Tatsache akzeptiert werden.
5. Differenzierung nach Kompetenzstufen und unterschiedlichen Profilierungen in Schulen
6. Verständlichkeit
7. Realisierbarkeit; hierbei geht es darum, Standards erst aufgrund empirischer Prüfung definitiv zu formulieren.

Die Kompetenzmodelle bilden den Referenzrahmen für pädagogische Weiterentwicklung des Unterrichts und auch die Qualitätsentwicklung in der Schule.

### 2.2.2 Sprachliche Standards übersetzt in Bildungsstandards: Europäischer Referenzrahmen Sprachen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen ist ein durch den Europarat initiiertes Projekt, mit dem europaweit ein Instrument geschaffen wurde, das zur Beschreibung und Bestimmung von sprachlichen Kompetenzen geeignet sein soll. Im „Portfolio der Sprachen“ werden sechs Kompetenzstufen definiert, mit denen unterschiedliche Entwicklungsstufen des Sprachenlernens möglichst konkret beschrieben werden sollen. Es besteht aus drei Teilen: der Sprachenbiographie, dem Sprachenpass und dem Dossier. Für die uns interessierende Frage der Entwicklung von sprachlichen Standards und der Bewertung sprachlicher Leistungen in den bilingualen Klassen sind die sog. Kann-Beschreibungen des Sprachenpasses von Interesse, weil hier in detaillierter Weise Standards formuliert und sprachliches Können operationalisiert werden. Diese sind zwar dem Charakter des Europäischen

Referenzrahmens entsprechend für die Selbstevaluation der Schülerinnen und Schüler gedacht, damit sie lernen, sich selber Ziele zu setzen, das Erreichen der Ziele zu überprüfen und über Lernwege zu reflektieren. Sie sind aber auch geeignet, die Lehrerinnen und Lehrer bei einer differenzierten Beobachtung und Beschreibung der Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler anzuleiten.

Sie beziehen sich auf fünf Kompetenzbereiche:

1.) Hören, 2.) Lesen, 3.) Sprechen im Sinne der Teilnahme an Gesprächen, 4.) Sprechen im Sinne des Vortragens von Beschreibungen und Argumentationen und 5.) Schreiben.

Sie sind in drei bzw. sechs Stufen erreichbar:

A1, A2 „Elementare Sprachverwendung“,  
B1, B2 „Selbstständige Sprachverwendung“,  
C1, C2 „Kompetente Sprachverwendung“.

Beispiele für Kann-Beschreibungen sind:

A1 Hören: Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen.

A2 Gespräche: Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen.

B1 Sprechen: Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches wiedergeben.

B2 Schreiben: Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben.

C1 Lesen: Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen.

Aus diesen wenigen Beispielen wird deutlich, dass sie für Sprachenlernen in der Sekundarstufe und höher gedacht sind, denn sie setzen sowohl eine bereits routinierte Schreib- und Lesefertigkeit, ein fortgeschrittenes Entwicklungsniveau in den Bereichen Kognition und Wissen voraus als auch die Bedingung, dass der Umgang mit komplexen Sachthemen und literarischen Texten in mindestens einer Sprache gelernt wurde.

Bei den Kann-Beschreibungen handelt es sich also dezidiert nicht um Beschreibungen der sprachlichen Leistungen eines Lerners aus linguistischer Sicht. Es interessiert nicht, ob das Kind bereits über Adverbien verfügt oder eine bestimmte Vergangenheitsform bilden kann, aber es wird schwerlich die Stufe B1 im Sprechen erreicht haben, wenn es dies nicht kann. Die Beschreibungen eignen sich außerdem deshalb, weil sie unberücksichtigt lassen, bei welchen Gelegenheiten und in welchen Zusammenhängen die sprachlichen Kompetenzen erworben wurden. Dies entspricht der Lebenssituation in mehrsprachigen Gesellschaften, in denen die Kinder viele Quellen sprachlichen Lernens haben. Als Bildungsstandards können die Stufenbeschreibungen umfassender bestimmen, wie die Leistungen der Kinder einzuschätzen sind als schulübliche Tests, die eine Überprüfung des Erreichens von durch Unterricht vermittelten Inhalten anstreben, denn sie sind kumulativ, beziehen sich auf den Kern sprachlicher Kompetenzen: ihre kommunikative Funktion, und richten sich nicht auf isolierte Aspekte einer Sprache, deren Stellenwert den Lernern nicht immer deutlich ist. Für pädagogische Zusammenhänge scheint deshalb diese Form der Beschreibung auf der Performanzebene, die nicht an konkreten Unterricht gebunden ist, sinnvoll.

### 2.2.3 Vorschlag der wissenschaftlichen Begleitung für die bilingualen Klassen

In der Diskussion um die Zeugnisgestaltung für die Bilingualen Klassen im dritten Schuljahr, in dem zum ersten Mal Zensuren vergeben werden, machte ein Vertreter der Hamburger Bildungsbehörde den Vorschlag, ganz generell für die Kinder in der jeweiligen Erstsprache das Erreichen der Stufen B1 (Klasse 3) und B2 (Klasse 4) zum Maßstab zu machen, während für die individuell verschiedene Partnersprache die Stufen A1 und A2 gelten sollten. Hierdurch könnte entsprechend der Ausgangsbedingungen zu Schuleintritt differenziert beurteilt werden.

Von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung wurde folgender Vorschlag gemacht, für das dritte Schuljahr Bildungsstandards zu formulieren, die für jede der beiden beteiligten Sprachen des Kindes einzeln gelten sollen. Auch dieser Vorschlag geht von den sprachlichen Bedingungen der Kinder bei ihrer Einschulung und der Berücksichtigung von Kompetenzniveaus aus.<sup>1</sup>

Die Formulierung der Kompetenzbereiche orientiert sich an den üblichen: Sprechen, Lesen, Rechtschreiben und Texte schreiben; hinzu kommt der Bereich „Verstehen“, der auf die Sprache allgemein bezogen ist.

#### *Standards für den Kompetenzbereich „Verstehen“*

0. Das Kind versteht die Sprache nicht.
1. Das Kind versteht direkte Ansprachen, kann aber dem Unterricht in der Gruppe nicht vollständig folgen.
2. Das Kind versteht bekannte, eingeführte Begriffe und Arbeitsanforderungen aus dem Kontext (mit Unterstützung).
3. Das Kind versteht den größten Teil der Arbeitsanforderungen und der Begriffe allgemeinerer Art und verfügt über Strategien der Begriffserschließung (mit gelegentlicher Unterstützung).
4. Das Kind versteht bis auf spezifische Begriffe alles und verfügt über ein Repertoire von Strategien selbständiger Erschließung.
5. Das Kind versteht alles ohne weitere Erklärungen.

#### *Standards für den Kompetenzbereich „Sprechen“*

0. Das Kind spricht die Sprache nicht.
1. Das Kind spricht einzelne Wörter und Satzmuster richtig nach, produziert aber keine selbständigen Äußerungen.
2. Das Kind verwendet eingeführte Wörter und Begriffe und kann in vorgegebene Satzmuster Wörter einsetzen und einfache Satzmuster variieren.
3. Das Kind kann im Dialog mit den Lehrkräften angemessen sprachlich reagieren und produziert von sich aus einfache sprachliche Äußerungen.
4. Das Kind spricht mit den Lehrkräften und Mitschülern/-innen häufig und weitgehend standardgemäß.
5. Das Kind kann sich differenziert gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern sowie den Lehrkräften äußern.

#### *Standards für den Kompetenzbereich „Lesen“*

0. Das Kind liest nicht in der Sprache.
1. Das Kind kann eingeführte Texte vorlesen und verstehen (sinnentnehmendes Lesen).
2. Das Kind kann in einfachen bekannten Texten neue Wörter erschließen und verfügt über einzelne Erschließungsstrategien (weitgehend mit Unterstützung).

---

<sup>1</sup> Den beteiligten Lehrkräften und den Behördenvertretern vorgestellt beim Workshop am 08.02.2003.

3. Das Kind kann einfache fremde Texte erschließen und verfügt über ein Repertoire von Erschließungsstrategien (mit gelegentlicher Unterstützung).
4. Das Kind kann fremde Texte auf altersgemäßem sprachlichen Niveau unter Einschluss fachsprachlicher Elemente erschließen (und braucht dabei selten Unterstützung).
5. Das Kind kann fremde Texte, auch fachsprachlicher Art, flüssig lesen und mit eigenen Worten wiedergeben.

*Standards für den Kompetenzbereich „Rechtschreibung“*

0. Das Kind schreibt ohne erkennbare Regelleitung.
1. Das Kind kann Wörter und Sätze weitgehend orthographisch korrekt abschreiben.
2. Das Kind kann bekannte, eingeführte und geübte Begriffe und Sätze weitgehend orthographisch korrekt schreiben.
3. Das Kind kann schreibt auch weniger geübte oder ihm fremde Wörter und Sätze weitgehend orthographisch richtig und greift bei Unsicherheiten noch auf das Lautieren oder andere Strategien zurück.
4. Das Kind schreibt weitgehend orthographisch richtig.
5. Das Kind schreibt durchgehend und auch bei schwierigen Wörtern orthographisch korrekt.

*Standards für den Kompetenzbereich „Aufsatzschreiben“*

0. Das Kind schreibt nur einzelne Wörter.
1. Das Kind schreibt einfache Sätze ohne erkennbare Verbindungen.
2. Das Kind schreibt einfache Texte mit (a-)syndetischen Verbindungen (mit häufiger Unterstützung).
3. Das Kind verfasst weitgehend selbständig zusammenhängende Texte mit erkennbaren Verknüpfungen und sowie einem ansatzweise strukturierten Aufbau (bei gelegentlicher Unterstützung).
4. Das Kind verfasst selbständig Texte mit erkennbarer Strukturierung und verwendet dabei neben para- und hypotaktischen Satzverbindungen auch weitere kohärenzstiftende Elemente, vor allem Pronomina.
5. Das Kind schreibt selbständig auch umfangreiche, eigenständig strukturierte Texte verschiedener Sorte (Fachtext zu Sachthemen, Erzählung, Beschreibung ...) mit hohem Verknüpfungsgrad.

Die unterschiedlichen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder wurden als Faktoren bei der Berechnung der Noten eingefügt.

**Tab. 1: Notenberechnung nach Kompetenzbereichen und Eingangsvoraussetzungen der Kinder**

<b>Gruppe</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>
<b>Kompetenz</b>	<b>einsprachig Deutsch</b>	<b>dominant Deutsch</b>	<b>balanciert Deutsch-Partnersprache</b>	<b>einsprachig Partnersprache</b>
Verstehen	Faktor 1,3	Faktor 1,2	Faktor 1,1	Faktor 1
Sprechen	Faktor 1,4	Faktor 1,3	Faktor 1,2	Faktor 1
Lesen	Faktor 1,2	Faktor 1,2	Faktor 1,1	Faktor 1
Rechtschreiben	Faktor 1	Faktor 1	Faktor 1	Faktor 1
Aufsatz	Faktor 1,4	Faktor 1,3	Faktor 1,2	Faktor 1

Zum Verständnis zwei Beispiele:

<b>Tab. 2: Beispiel SARA Gruppe I: einsprachig deutsch eingeschult</b>	<b>Berechnung</b>	<b>Teilnote</b>
versteht weitgehend alles und benötigt gelegentliche Unterstützung, vor allem bei Wörtern und Begriffen spezifischer Bedeutung	3 : 1,3	2,3
spricht die ihr bekannten Wörter richtig aus und kann sie in geübten einfachen Hauptsätzen verwenden	4 : 1,4	2,9
liest einfache Texte flüssig und erschließt ihr fremde Wörter meist selbständig aus dem Kontext oder mittels Wörterbuch	3 : 1,2	2,5
schreibt weitgehend orthographisch korrekt	2 : 1	2
schreibt weitgehend selbständig einfach verknüpfte Texte mit Einleitungs- und Schlussteilen	3 : 1,4	2,1
rechnerische Gesamtnote		2,4

<b>Tab. 3: Beispiel MARCO, Gruppe III: balanciert zweisprachig</b>	<b>Berechnung</b>	<b>Teilnote</b>
versteht alles ohne irgendwelche Schwierigkeiten	1 : 1,1	0,9
spricht altersgemäß und flüssig und bevorzugt Begriffe mit allgemeiner Bedeutung	2 : 1,2	1,7
liest auch fremde einfache Texte sinnentnehmend, klärt unbekannte Wörter meist für sich oder mit anderen, braucht bei komplizierten Wörtern manchmal Unterstützung	3 : 1,1	2,7
schreibt bekannte Wörter richtig, hat bei neuen Wörtern aber große Probleme	4 : 1	4
schreibt selbständig kleine Texte, deren Aufbau zwar zu erkennen ist, aber noch nicht immer durchgehalten wird	3 : 1,2	2,5
rechnerische Gesamtnote		2,4

Das Modell stieß bei der Vorstellung auf große Aufmerksamkeit, wurde aber nicht offiziell implementiert, sondern zunächst den Schulen zum Experimentieren überlassen. Inzwischen wurden Zeugnisformulare eingeführt und mehrfach geändert, die keine Differenzierung in der Note der nicht deutschen Partnersprache vorsehen; auch wird die Sprachausgangslage bei Einschulung nicht explizit berücksichtigt.

#### 2.2.4 Ergebnisse einer Analyse der Zeugnisse

Bis zum Ende des Schuljahrs 2002/2003 konnten nach dem damals geltenden Schulgesetz von 1997 die Eltern einer Klasse ab dem dritten Schuljahr entscheiden, ob sie für ihre Kinder ein Berichts- oder ein Notenzeugnis wünschten. In der italienisch-deutschen Klasse wurden Berichte geschrieben, in der portugiesisch-deutschen Notenzeugnisse. Für die Halbjahreszeugnisse des vierten Schuljahrs dieser Klassen sowie für die Zeugnisse der beiden spanisch-deutschen Klassen (Halbjahr drittes Schuljahr) galten bereits neue Formulare mit Ziffern und einem Kommentarsatz. Die Berichtszeugnisse weisen z.T. standardisierte Formulierungen – fast schon Formeln – auf, die für eine Note stehen. Obwohl es sicher nicht so ist, dass die benannten Leistungen bei verschiedenen Kindern in derselben Kombination auftraten, kann dies aber auch als Annäherung an Kann-Beschreibungen entlang eines (nicht ausformulierten) Katalogs von Standards verstanden werden.

## Beispiele für in Kommentare verpackte Zensuren:

### Lesen (Deutsch)

#### *Note „sehr gut“:*

Deine Leistungen im Lesen sind sehr gut. Du liest gern und viel. Unbekannte Texte erfasst du spontan und liest sie ohne Fehler, in angemessenem Tempo und mit schöner Betonung vor. Du kannst das Gelesene mit eigenen Worten wiedergeben und Fragen zum Text beantworten.

#### *Note „gut“:*

Deine Leistungen im Lesen sind gut. Du kannst unbekannte Texte fließend vortragen und verstehst den Inhalt. Aufgaben zu einem Text kannst du selbstständig bearbeiten. Nach einigem Üben kannst du Texte sehr ausdrucksvoll vortragen.

#### *Note „befriedigend“:*

Deine Leistungen im Lesen sind zufriedenstellend. Du kannst unbekannte Texte selbstständig erlesen. Fragen zum Text kannst du beantworten. Beim lauten Vortragen stockst du nur noch bei schwierigeren Wörtern. Dein Vortrag ist aber noch etwas zu eintönig.

#### *Note „ausreichend“:*

Du kannst fremde Texte ohne Hilfe erlesen. Dabei gelingt es Dir nicht immer, den Sinn längerer Texte zu erfassen und wiederzugeben. Zum Verstehen schriftlicher Arbeitsaufträge brauchst du manchmal noch Unterstützung. Du kannst unbekannte Texte selbstständig erlesen. Fragen zum Text kannst du beantworten. Beim lauten Vortragen ist dein Lesetempo noch langsam und du stockst bei schwierigeren Wörtern.

Das Leistungsspektrum in den Partnersprachen, soweit es in Noten ausgedrückt wird, ist unterschiedlich groß und unterscheidet sich in den einzelnen Klassen erheblich.

**Tab. 4: Verteilung der Noten in den Partnersprachen nach Klassen**

Sprachen \ Noten	Portugiesisch Ende 3. Sj.	Portugiesisch Halbj. 4. Sj.	Portugiesisch Ende 4. Sj.	Spanisch (1) Halbj. 3. Sj.	Spanisch (1) Ende 3. Sj.	Spanisch (2) Halbj. 3. Sj.	Spanisch (2) Ende 3. Sj.	Italienisch Halbj. 4. Sj.	Italienisch Ende 4. Sj.
sehr gut	3	2	3	4	2	2	6	8	8
gut	9	8	9	7	9	11	12	5	6
befriedigend	6	8	7	9	10	11	7	4	5
ausreichend	5	4	4	-	-	-	-	3	2
mangelhaft	-	-	1	-	-	-	-	-	-

Betrachtet man die Benotung in den Partnersprachen, so fällt zunächst auf, dass die Notenskala in den Klassen sehr unterschiedlich ausgeschöpft wird; einige Lehrerinnen scheinen sich darauf geeinigt zu haben, nur die Noten 1 bis 3 zu vergeben. Dies ändert sich erst im vierten Schuljahr. Die Teilkompetenzen, die bewertet werden, und die Kriterien, nach denen die Bewertung erfolgt, sind kaum transparent und auch nicht einheitlich. Vergleicht man z.B. die Noten der Italienischklasse mit denen der Portugiesischklasse, so schneiden die Kinder der Italienischklasse im Italienischen besser ab als die der anderen Klasse im Portugiesischen. Nach unseren

Tests und Beobachtungen sind aber die Kinder der Portugiesischklasse im Portugiesischen insgesamt weiter entwickelt – besonders was die deutsch-einsprachig eingeschulten Kinder angeht. Dies kann als erster Hinweis darauf gelten, dass sprachliche Standards zu anderen Beurteilungen führen als die Standards der Lehrerinnen, die zwar auch auf Kriterien bezogen sind, aber nicht einheitlich angewendet werden. Da sie sich darüber hinaus auf die Lerngruppe beziehen, sagen sie eher etwas über die Position eines Schülers im Leistungsspektrum der Klasse als über sein Leistungsprofil in den Kompetenzbereichen aus.

Vergleicht man die Noten in den beiden Sprachen eines Kindes miteinander, wird ein weiterer Unterschied zwischen der Bewertungspraxis in den beiden vierten Klassen deutlich:

In der Portugiesischklasse sind sieben Kinder im Portugiesischen eine Note besser als im Deutschen, bei drei Kindern ist es umgekehrt, die übrigen zwölf sind in beiden Sprachen gleich benotet; am Ende des vierten Schuljahrs ist das Verhältnis 8:11:5. Dies entspricht etwa der Verteilung der Portugiesischkenntnisse in der Klasse nach unseren Ergebnissen. Es ist jeweils vermerkt, ob das Kind bei der Einschulung Portugiesisch konnte; das Notenspektrum wird auch bei diesen Kindern ausgeschöpft.

In der Italienischklasse sind 14 Kinder eine Note besser im Italienischen, vier Kinder im Deutschen und nur zwei Kinder in beiden Sprachen gleich; am Ende des vierten Schuljahres 18:2:1. Da in der Klasse aber eindeutig die Kompetenz aller Kinder bis auf vier balanciert zweisprachige Mädchen im Deutschen weit höher ist als im Italienischen, drücken die Noten weniger den erreichten Sprachstand aus, als vielmehr den Umstand, dass die Ansprüche an die Leistungen im Italienischen bei den Lehrerinnen niedriger waren als die an das Deutsche gerichteten. Ob eine Orientierung an der sprachlichen Ausgangslage bei Schuleintritt erfolgte, ist nicht erkennbar. In den Zeugnissen wird sie nicht ausgewiesen.

## Gleichberechtigung der Sprachen

Die Zeugnisformulare des dritten Schuljahrs weisen im Ziffernteil fünf Deutschnoten aus (Sprechen und Gespräch, Lesen, Schriftliche Darstellung, Rechtschreibung, Schreiben), die Bewertung der Partnersprachen ist im Kommentarteil vorgenommen worden (Ziffernote und Text).

Die Zeugnisformulare des vierten Schuljahrs weisen im Ziffernteil ebenfalls fünf, jedoch z.T. auf andere Teilleistungen bezogene Deutschnoten aus: Sprechen und Gespräch, Lesen, Texte schreiben, Richtig schreiben, Sprache untersuchen. Jede Note wird durch einen Kurzkommentar „Hinweise zur Lernentwicklung“ ergänzt. Für die Partnersprache ist nur eine Ziffer und Zeile vorgesehen.

Schon in der Aufteilung der Noten und damit in der Differenziertheit der Notengebung kommt ein deutlicher Unterschied in der Bedeutung von Deutsch und der jeweiligen Partnersprache zum Ausdruck. Die Lehrerinnen nutzen in der Regel die Auffächerung der Leistungsaspekte im Deutschen. So erhalten z.B. in einer Klasse fünf von 23 Kindern in allen Bereichen dieselbe Note (eine 2), alle anderen erhalten drei (18 von 43 Kindern) oder zwei verschiedene (19 von 43) Noten. In der jeweiligen Partnersprache kann diese Differenzierung nicht vorgenommen werden, obwohl auch hier das Leistungsspektrum innerhalb der Gesamtnote eines Kindes groß sein kann. Auch ist das Spektrum der Leistungen innerhalb der Klasse sicher größer als

im Deutschen, weil die Ausgangsbedingungen bei den Kindern sehr stark differieren.

Dieses Übergewicht des Deutschen ist nicht allein dem Aufbau des Zeugnisformulars geschuldet, denn auch in den Berichtszeugnissen haben die Kommentare zum Deutschen Übergewicht. Bezeichnend für die Selbstverständlichkeit, dass Deutsch den wichtigeren Kompetenzbereich bildet, ist es auch, dass hier allgemein vom Lesen, Schreiben und der Rechtschreibung die Rede ist, während dieselben Leistungen in der Partnersprache nicht immer explizit bezeichnet werden.

### Teilkompetenzen und Beurteilungskriterien

Aus den Kommentaren geht hervor, dass die Lehrerinnen im allgemeinen vier Kompetenzbereiche bei der Bewertung der Partnersprachen berücksichtigen: Lesen (differenziert nach Leseverstehen und Vorlesen), Sprechen, Schreiben (differenziert nach Textproduktion und Orthographie). Sie orientieren sich also an den Deutsch-Teilnoten, lassen aber den fünften Bereich „Sprache untersuchen“ weg. Nur vereinzelt finden sich Hinweise an die Kinder, die sich darauf beziehen, z.B. „Bitte achte beim Sprechen darauf, dass du die richtige Person der Verbformen benutzt“. Hinzu kommt aber ein neuer Bereich: „Motivation bzw. Leistungsbereitschaft“. Nicht bei jedem Kind werden alle fünf Bereiche angesprochen.

*Beispiel CLARISSA und LORETTA (ital./dt., identische Formulierungen in beiden Zeugnissen):*

„Du hast mit großem Interesse am Italienischunterricht teilgenommen. Du verstehst auch schwierigere Texte ohne Probleme und kannst dich spontan und fließend dazu äußern. Du liest unbekannte Texte fließend und betont. Du bist in der Lage, deine Gedanken auch schriftlich zu äußern und hast viel Freude daran. Dabei bemühst du dich, die gelernten Rechtschreibregeln anzuwenden.“

*Beispiel SABINE (port./dt.), Note 3*

„Du beteiligst dich gelegentlich am Unterricht. Beim Lesen konntest du mehr erreichen, wenn du zu Hause übst. Auf die Rechtschreibung musst du achten sowohl im Diktat als auch im freien Schreiben.“

Die Auswertung der Spanischzeugnisse einer Klasse (Halbjahr 3. Schuljahr, Jan. 04) zeigt folgende Beurteilungskriterien:

**Tab. 5: im Kommentar benannte Beurteilungskriterien nach Noten 1 bis 3, Spanisch Halbjahr 3.Sj.**

	sehr gut			gut						befriedigend									
Lernwille und Leistungsbereitschaft	x		x	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x	x	x
Beteiligung an Gesprächen	x			x	x						x								
Vokabeln lernen und anwenden	x			x	x	x	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x
in Zusammenhängen verstehen	x			x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x		
gut mitarbeiten und Zusammenhänge benennen		x	x																

## Lernvoraussetzungen der Kinder

Nach der Vorbild der Staatlichen Europaschule Berlin (SESB) sind die bilingualen Klassen in Hamburg so zusammengesetzt, dass etwa gleich viel einsprachig deutsche wie in der Partnersprache kompetente Kinder eingeschult wurden. In Berlin werden die Kinder diesen zwei Gruppen zugeordnet und erhalten verschiedene Zeugnisse. Die jeweilige „Muttersprache“ hat vier Teilnoten, die „Partnersprache“, die bei der Hälfte der Kinder Deutsch ist, hat zwei Teilnoten.

De facto gibt es jedoch dort ebenso wie in Hamburg zumindest drei Gruppen von Kindern, unterscheidet man sie nach dem sprachlichen Hintergrund ihrer Elternhäuser und ihrem Sprachgebrauch im Alltag (einsprachig deutsch, zweisprachig partnersprachig, mehrsprachig deutsch).

Anders als in der SESB sind in Hamburg einheitliche Zeugnisse vorgesehen. Wie dargestellt, hat darin das Deutsche den Vorrang, unabhängig davon, welche der Sprachen die Kinder bei Schuleintritt (besser) sprechen. Nur in zwei Fällen weichen die Lehrerinnen von dieser Vorgabe ab; einmal wird nicht benotet, weil das Kind erst kurz in Deutschland ist; einmal wird im Formular Deutsch gegen die Partnersprache ausgetauscht.

Vergleicht man die beiden Gruppen, die mit bzw. ohne Kenntnisse der Partnersprache in die Italienischklasse eingeschult wurden, so ergibt sich im Halbjahreszeugnis der vierten Klasse, dass die Italienischnoten der Kinder mit einem italienischen Hintergrund etwas besser als die der ohne Italienischkenntnisse eingeschulten bewertet wurden (1,6 vs. 2,4; Ende 4. Schuljahr 1,9 vs. 2,3). In beiden Gruppen haben Kinder eine 1, wobei anzunehmen ist, dass ihre Leistungen sehr unterschiedlich sind. Dies kann aus den Kommentaren geschlossen werden:

*BJÖRN (dt., Note 1):*

„Deine Mitarbeit ist inzwischen sehr gut, auch beim Theater spielen oder Aktivitäten, die dir nicht liegen. Du hast ein gutes Sprachverständnis. Du kannst mit einfachen sprachlichen Mitteln über deine Erfahrungen berichten.“

*NORA (ital./dt./span., Note 1):*

„Du verfügst über einen großen Wortschatz und kannst auch komplizierte Zusammenhänge mündlich sehr gut ausdrücken. Deine Texte sind korrekt. Es wäre aber schön, wenn du dir hier noch mehr Mühe geben würdest!“

Bewertet wird von der Lehrerin demnach der Lernfortschritt. In den Kommentaren kommt dabei eher selten zum Ausdruck, welche sprachlichen Standards erreicht wurden. Eine systematische Berücksichtigung bestimmter Teilleistungen findet sich – im Unterschied zum Berichtszeugnis des dritten Schuljahres – in dieser Klasse im vierten Schuljahr nicht mehr.

Das Leistungsspektrum, das sich hinter den Noten in den Partnersprachen verbirgt, ist also relativ breit. Es reicht von Kindern, die ohne Kenntnis dieser Sprache eingeschult wurden und aufgrund welcher Umstände auch immer nur wenig Wortschatz, einfache Satzstrukturen und ein eng begrenztes Lese- und Hörverstehen erworben haben, bis zu Kindern, die mit gut entwickelten mündlichen Kenntnissen eingeschult in den vier Jahren Unterricht nicht nur Lesen und Schreiben, sondern auch gelernt haben, die sprachlichen Mittel auszubauen, ihre Strukturen zu erkennen und zu nutzen. Aus den Noten ist diese Spreizung der Leistungen nicht abzulesen, und auch nicht immer aus den Kommentaren.

## Abschließende Bewertung der Analyseergebnisse

Die Dominanz des Deutschen, die in den Unterrichtsbeobachtungen festgestellt werden konnte, findet ihren Ausdruck auch in den Zeugnissen. Sie ist sowohl im Umfang, den die Beschreibungen der Leistungen ausmachen, als auch in deren Systematik und Differenziertheit festzustellen. Bewertet werden die Deutschleistungen orientiert an sprachlichen und weiteren Standards (Motivation, Leistungsbereitschaft, Lernwille etc.), die unabhängig von den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder bei Schuleintritt als Maßstab angelegt werden. In den Leistungsbeschreibungen der Partnersprachen kommen sowohl sprachliche Standards – jedoch weniger systematisch und nur als Deskriptoren – als auch die Bewertung von Lernfortschritten zum Ausdruck. Im Ergebnis kommt diese Bewertungspraxis den einsprachig deutschen Kindern eher zugute als den zweisprachigen Kindern. Diese Tendenz wird dadurch verstärkt, dass die Zweisprachigkeit selber nicht in die Bewertung eingeht. Es finden sich jedenfalls in den Zeugnissen fast keine Hinweise auf die Berücksichtigung von besonderen Fähigkeiten Zweisprachiger, wie Übersetzen, Umgang mit Sprachvergleichen semantischer oder struktureller Art oder alle Arten von Code-Switching. Bezeichnenderweise wird nur bei den deutschen Kindern in einer Klasse auf deren Übersetzungsfähigkeit aus der Partnersprache ins Deutsche hingewiesen. Die Bedeutung dieser so genannten metalinguistischen Kompetenzen stellte bei der Einsetzung des Schulversuchs eine bedeutsame Zielebene dar, die – wie aus einer Reihe von Gesprächen mit den beteiligten Lehrerinnen hervorgehend – auch von diesen durchaus als konstitutiver Bestandteil ihrer Arbeit gesehen wird. Ggf. ist die mangelnde Berücksichtigung dessen auch dem Umstand geschuldet, dass für diesen Bereich des „Untersuchens von Sprache“ für die bilinguale Unterrichtspraxis bislang keine Beobachtungs- und Bewertungsinstrumentarien vorliegen.

### 2.2.5 Zum Zusammenhang von Leseverständnis, Schulnoten und Standards im dritten Schuljahr

Am Ende des dritten Schuljahrs wurde ein in Abschnitt 3.2 (S. 72ff.) ausführlicher beschriebener Cloze-Test für das Leseverständnis entwickelt und eingesetzt. Die Ergebnisse des Cloze-Tests wurden mit den Noten am Ende der dritten Klasse verglichen. Dazu wurden die für das Deutsche im Zeugnis vergebenen Teilnoten für das Lesen herangezogen; in einer Klasse wurden die Noten aufgrund der vorliegenden Berichtszeugnisse geratet. Für das Italienische lagen keine entsprechend differenzierten Angaben vor; von daher konnte das nicht in die Auswertung einbezogen werden. Für das Portugiesische gab es keine Teilnote für das Lesen, sondern lediglich eine Gesamtnote.

Für das Lesen in Deutsch ergibt sich ein vergleichbar hochsignifikanter Zusammenhang zwischen den gegebenen Noten und den Leistungen im Cloze-Test ( $\rho = -.65$  bzw.  $-.62$ ;  $p < 0,01$ ); das bedeutet, dass das Urteil der Lehrerinnen und die festgestellten Leistungen weitgehend übereinstimmen und dass das Leseverständnis anscheinend zentrales Kriterium für die Lesenote ist.

Für das Portugiesische ließ sich hingegen auch nicht die Andeutung eines Zusammenhangs ermitteln. Das mag im Charakter der Gesamtnote liegen, die neben dem Lesen eben auch Verstehen, Sprachproduktion, Rechtschreibung und Textkompetenz umfasst. Dass allerdings das Leseverständnis in keiner Weise mit der gegebenen Note zusammenhängt, ist zu diskutieren: Zu erwarten gewesen wäre zumindest ein schwacher Zusammenhang.

In den Zeugnissen der portugiesisch-deutschen Klasse wird bei lediglich fünf Kindern das Lesen eigens thematisiert; drei Kindern wird das Lesenüben nahegelegt, zwei Kinder werden für ihr gutes Lesen gelobt. Bei allen Kindern aber werden die produktiven Fähigkeiten im Sprechen und/oder Schreiben thematisiert. Von daher kann vermutet werden, dass die produktiven Fähigkeiten stärker in die Note eingegangen sind als die rezeptiven.

In der italienisch-deutschen Klasse scheint ein bedeutsamer Unterschied in der Einschätzung des Verhältnisses von Leseverständnis und Leseflüssigkeit zu bestehen: So betont die deutsche Lehrerin der italienisch-deutschen Klasse in ihren Kommentaren Ersteres, die italienische stellt hingegen die Flüssigkeit des Lesens als Kriterium in den Vordergrund.

Es scheint also keine Übereinstimmung hinsichtlich der Standards zu geben; in jedem Fall sind sie in den Zeugnissen nicht transparent ausgewiesen. Von daher scheint es sinnvoll, unter den Lehrerinnen die Frage der verwendeten Standards für die Notengebung zu diskutieren .

In einem zweiten Schritt wurden die Noten anhand unserer Standards gewichtet und noch einmal mit den erzielten Leistungen im Cloze-Test verglichen.

In der portugiesisch-deutschen Klasse bleibt der Zusammenhang gleich hochsignifikant. Das bedeutet, dass die gegebenen Noten im Fach Deutsch (Lesen) in identischer Weise den Zusammenhang mit den Testleistungen abbilden, auch wenn für die zweisprachigen Kinder tendenziell leicht bessere Noten gegeben würden.

Dasselbe gilt für die italienisch-deutsche Klasse; hier erhöht sich die Signifikanz von  $-.62$  auf  $-.64$ ; d.h. die Berücksichtigung der sprachlichen Eingangsvoraussetzungen bei Schuleintritt bringt den Zusammenhang mit dem Leseverständnis ein wenig stärker zum Ausdruck als die real gegebenen Noten.

Für das Portugiesische lässt sich nach wie vor kein systematischer Zusammenhang ausweisen; das war aber auch nicht zu erwarten angesichts der Tatsache, dass anscheinend das (im Cloze-Test festgestellte) Leseverständnis kein wesentliches Kriterium für die Erteilung der Portugiesischnote war.

Zusammenfassend lässt sich also vermuten, dass in die Notengebung im Deutschen die Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen durchaus bereits eingegangen ist, d.h. die Lehrerinnen haben diese bei der Notengebung kompetent berücksichtigt. Aus diesem Grund kann in Zukunft auf das von uns vorgeschlagene komplizierte Gewichtungsmo-  
dell verzichtet werden – eine transparente Orientierung an Standards oder gemeinsamen Kriterien hingegen sollte in einem gemeinsamen Fortbildungsprozess der beteiligten Lehrkräfte erarbeitet werden.

### 3. Die sprachliche Entwicklung der Kinder

In diesem Kapitel wird der Schwerpunkt auf die Entwicklung der Schriftlichkeit gelegt. Es werden zunächst die freien Schreibproben am Ende des zweiten Schuljahres vorgestellt und ausgewertet. Danach wird gezeigt, wie der Leseverständnistest am Ende des dritten Schuljahres konzipiert, durchgeführt und ausgewertet wurde.

#### 3.1 Freie Schreibproben Ende des 2. Schuljahres

Die im Folgenden dargestellte Untersuchung geht von der theoretischen Prämisse aus, dass die schulische Förderung der Zweisprachigkeit wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg darstellt. Weiterhin wird die Entwicklung der Zweisprachigkeit an sich als wertvolles Ziel bewertet. Von daher werden in der wissenschaftlichen Begleitung des Hamburger Schulversuchs nicht nur Zeugnisnoten ausgewertet und fachliche Kompetenzen anhand externer Evaluationsinstrumente erhoben, sondern im Kern geht um eine Beschreibung der sprachlichen Entwicklung der Kinder im Deutschen und der jeweiligen Partnersprache im Kontext von Unterrichtsorganisation, didaktischen Bedingungen und schulischem Umfeld.

Die Evaluation der sprachlichen Produktionen von Grundschulkindern in bilingualen Lernkontexten beschreitet in gewisser Weise Neuland, da genau genommen keine Daten zur Zweisprachigkeitsentwicklung von Grundschulkindern mit den Partnersprachen Portugiesisch, Italienisch und Spanisch vorliegen. Von daher hat die wissenschaftliche Begleitung auch einen Teil Grundlagenforschung zu erbringen, da die Auswertung nicht an als bekannt und gesichert gelten könnenden Erwerbsmustern und -stufen entlang organisiert werden kann. Diese sind erst herauszufinden. Aus diesem Grund ergibt sich die Notwendigkeit eines disziplinübergreifenden Vorgehens, das spracherwerbstheoretische, linguistische und erziehungswissenschaftliche Zugänge verbindet. Die folgende Auswertung bedient sich zwangsläufig eines vorrangig sprachwissenschaftlichen Erklärungsinventars an Begriffen und Methoden – ist aber von ihrer leitenden Perspektive her erziehungswissenschaftlich ausgerichtet: Es geht um Spracherwerb im Kontext von Bildungsprozessen. Zentral ist die Fragestellung nach einer ‚Literalität im Aufbruch‘ zu Beginn der Grundschulzeit und ihre Bedeutung für die Organisation schulischer Lernprozesse.

##### 3.1.1 Portugiesisch-deutsche Klasse

###### Anlage der Untersuchung, Untersuchungsgruppe, Textkorpus

Das Untersuchungsmaterial sind die Textproduktionen der Kinder der portugiesisch-deutschen Klasse, die in beiden Sprachen mit großen Anteilen von *teamteaching* einer deutschen und einer portugiesischen Lehrerin alphabetisiert wurden. Die Texte der Kinder sind als freie Schreibproben zu einer Bildergeschichte mit sechs Einzelszenen („Katze und Vogel“, vgl. REICH 2000) gegen Ende des zweiten Schuljahres im Juni 2002 entstanden. Anstatt den Inhalt der Geschichte zu referieren, erzählen zwei Kinder die Bildergeschichte so:<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Die Texte werden exakt so wiedergegeben, wie die Kinder sie geschrieben haben; an einigen Stellen werden schwer verständliche Wörter ‚übersetzt‘; z.T. werden nicht vorhandene Satzzeichen durch Schrägstriche (./) markiert, um ein schnelleres Verstehen zu ermöglichen. Alle Namen sind Codenamen.

**DER FLUCHT VOGEL** Die Katze spring sprang lauerte unter der Mauer und beobachtete einen Vogel namens Vöglein verrückt. Vöglein verrückt sang sehr schön und auch sehr traurig. Seine Melodien waren immer anders. Eines schönen Tages sprang spring sprang auf die Mauer weil sie Hunger hatte / das vöglein flog flüchtend auf den Baum / die Katze sprang hinterher / auf dem Baum dachte sie würde sie den Vogel schon kriegen. Doch als sie ihn fast hatte flog er im Sturzflug wieder runter von dem Baum und er hatte wieder seine Schöne alte gute Mauer (HEINZ)

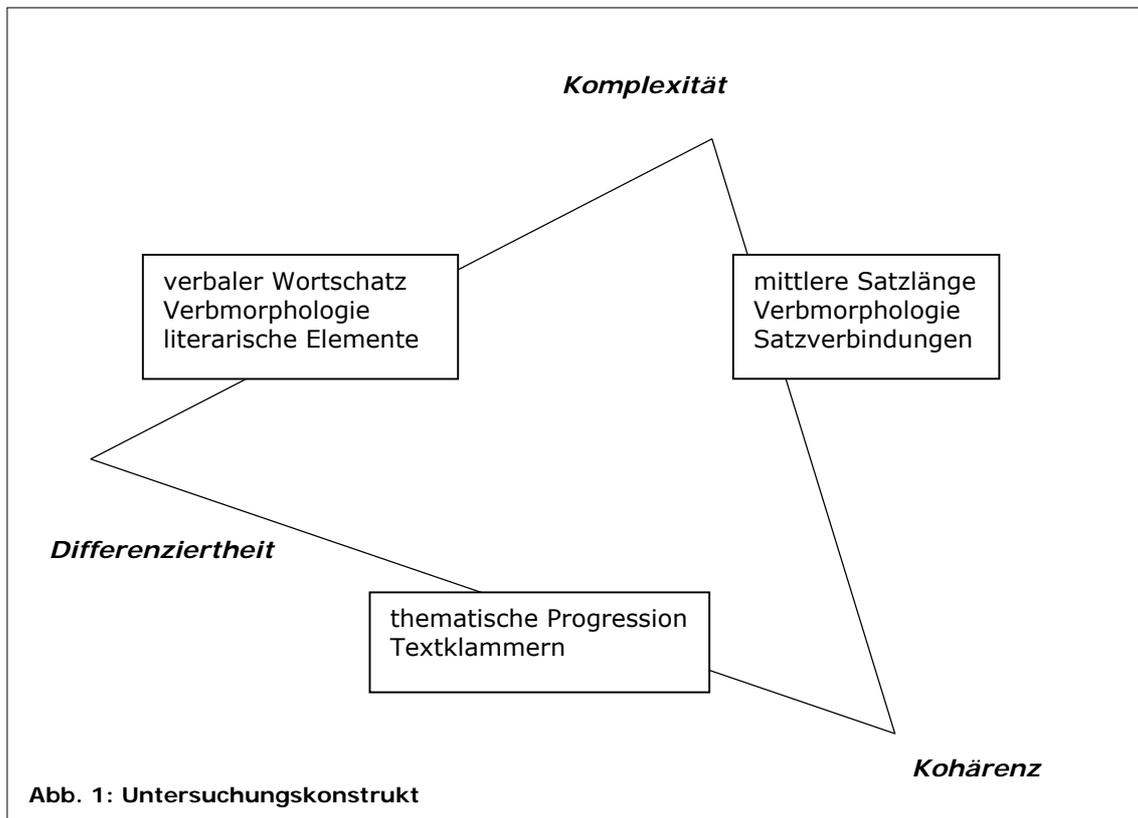
**O GATO E O PASSARO** Era uma vez um passaro que ganhava sempre e um gato que perdia sempre. Uma vez asustou-se porque o gato saltou em cima de um muro onde estava o passaro estava em cima. O passaro vuou em cima da arvore e o gato saltou a tras do passaro. O passaro pensava que estava sózimo em cima da arvore, mas vio o gato. E vuou para baicho da arvore. O gato tinha medo de saltar para baich [baixo] e ficou em cima da arvore a chorar e o passaro cantou do muro (MIGUEL)

Durch die Vorgabe einer Bildergeschichte als Schreibanlass ist der Aussagerahmen auf die Textsorte „Erzählen“ eingegrenzt; es werden also solcherart spezifische Elemente von Literalität sowie die Durchkreuzungen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit untersucht und auf ihre Funktion im Prozess der Literalisierung diskutiert. Die allgemeine Frage ist: Was konstituiert das Geschriebene als Text? Welche sprachlichen Mittel speisen die Textualität einer schriftsprachlichen Produktion und lassen die Struktur des ‚Gewebes‘ erkennen? Dabei dienen als Leitperspektiven folgende Kriterien: Differenziertheit, Komplexität, Kohärenz. Die fortschreitende Entfaltung von Textkompetenzen in zwei Bildungssprachen wird entscheidend über diese Kriterien gesteuert. Für die Analyse wurden sie folgendermaßen operationalisiert: Die Differenziertheit des schriftsprachlichen Ausdrucks wird anhand einer Untersuchung des verbalen Wortschatzes, der Gestaltung des Verbs (insbesondere des Tempusgebrauchs) und literarischer Elemente erarbeitet, die Komplexität der Texte anhand der syntaktischen Fügungen und Satzergänzungen sowie eines Globalmaßes des mittleren Umfang textueller Einheiten, die Kohärenz anhand einer Analyse der thematischen Progression und der Verwendung von Textklammern.

Zur Frage der Durchkreuzung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit werden außerdem die bisherigen Ergebnisse aus den Untersuchungen der mündlichen Aufnahmen von Fall zu Fall herangezogen, diese Sprechproben sind u.a. mit demselben Bildimpuls „Katze und Vogel“ erhoben worden (vgl. REICH 2000, GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2001b, 2003).

Sämtliche Fehlschreibungen wurden gezählt und klassifiziert, werden aber nicht weiter berichtet, da sie zwar für den Sprachunterricht und die fortschreitende Alphabetisierung wichtig, für das hier zugrundgelegte Untersuchungskonstrukt aber nachweislich nicht von Bedeutung sind.

Das Untersuchungskonstrukt lässt sich zusammenfassend folgendermaßen modellieren:



Die Untersuchungsgruppe besteht aus 24 Kindern mit folgenden sprachlichen Hintergründen:<sup>3</sup>

- 7 einsprachig deutsch eingeschulte Kinder (= Gruppe A)
- 5 einsprachig portugiesisch eingeschulte Kinder (= Gruppe B)
- 3 zweisprachige Kinder, die zu Hause eine andere Familiensprache sprechen (= Gruppe C)
- 9 zweisprachige Kinder mit den Sprachen Deutsch und Portugiesisch (= Gruppe D)

Das Textkorpus umfasst somit 48 Texte von elf Mädchen und dreizehn Jungen; eine Auswertung nach Geschlechtszugehörigkeit wird in diesem Beitrag nicht vorgenommen.

### „Katzen Futer“ und „Vogel Alarm“ – Textlänge und Textkomplexität

Die Auswertung der Texte ergab den nicht sonderlich spektakulären Befund, dass die bereits bei Einschulung in einer Sprache kompetenten Kinder in dieser bessere Ergebnisse erzielen als diejenigen, die erst mit dem Schulbeginn in den Spracherwerb hineingelangt sind. Immerhin aber ist auch festzustellen, dass alle Kinder in beiden Sprachen geformte Texte verfassen, in denen auch zielsprachlich komplette Sätze verwendet werden.

Bevor das anhand der zuvor skizzierten sprachlichen Bereiche differenziert vorgestellt wird, soll erst einmal ein Überblick über die Textproduktion der Kinder ge-

<sup>3</sup> Die Gruppen wurden aufgrund der Ergebnisse der ersten mündlichen Sprachstandserhebung, der Elterninterviews sowie der Unterrichtsbeobachtungen gebildet.

geben werden. In einem ersten Schritt wurden zunächst die Wörter gezählt<sup>4</sup> und die Texte in textuelle (satzförmige) Einheiten zerlegt, um davon ausgehend den MLS (*mean length of sentence*) zu errechnen<sup>5</sup>. Die durchschnittliche Wortmenge pro satzförmiger Einheit ist ein Globalmaß für die Komplexität der Texte.

Tab. 6: Übersicht über die Textproduktionen	deutsche Texte			portugiesische Texte		
	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	MLS	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	MLS
Summe	1537	230	-	1140	200	-
Mittelwert	64,04	9,58	6,73	47,5	8,33	5,48
niedrigster Wert	33	7	4,13	7	3	2,33
höchster Wert	103	14	8,56	98	14	9,89

Das Deutsche erweist sich als dominant in dieser Gruppe: Nicht nur der Umfang der Texte ist im Schnitt um ein Fünftel größer, auch die Mittelwerte sind durchweg höher als im Portugiesischen. Nun ist das an sich kein aussagefähiger Befund, da es sich um verschiedene Sprachen handelt, die mit eben unterschiedlichen Mitteln identische Inhalte zum Ausdruck bringen lassen. Dennoch sind die Unterschiede deutlich genug, dass eine Dominanz des Deutschen behauptet werden kann – immerhin stehen auch nur fünf Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner der doppelt so großen Menge im Portugiesischen gegenüber. Klarer Indikator für die Dominanz ist die Anzahl der Sätze – nur ein einziges Kind aus der Gruppe A liegt im Portugiesischen über dem Mittelwert, alle anderen deutlich darunter. Ebenso sprechen die MLS-Werte eine klare Sprache: Die deutschen Texte sind im Mittel komplexer als im Portugiesischen.

Allerdings sind gerade für das Portugiesische die Mittelwerte angesichts der breiten Streuung wenig aussagefähig; immerhin überschreiten die Extremwerte im Portugiesischen die Werte im Deutschen sowohl nach unten wie nach oben: Die Leistungsunterschiede im Portugiesischen sind also wesentlich größer als im Deutschen; damit ist allerdings nicht das Spezifikum dieser einen Lerngruppe, sondern ein Spezifikum bilingualer Klassen zu erkennen, die nach dem oben beschriebenen Modell organisiert werden.

Für das Deutsche kann festgestellt werden, dass die Zweitsprachlerner nicht automatisch die schwächeren Ergebnisse erbringen. Es entfallen sowohl die niedrigste als auch die höchste Anzahl von Wörtern in die Gruppe der Kinder, die ohne Deutsch-Kenntnisse eingeschult wurden (Gruppe B). Ähnliches gilt für die Anzahl der Sätze: Das Kind mit der höchsten Wortzahl verwendet auch viele Sätze; die vier anderen der Gruppe B liegen zwar unter dem Mittelwert, ebenso aber auch elf Kinder der anderen drei Gruppen.

Der Blick auf den MLS als das vielleicht schärfste Globalmaß für die Textkomplexität der Kinder zeigt dann noch einmal Divergentes: Drei Kinder der Gruppe B liegen unter dem Mittelwert, aber zwei Jungen liegen deutlich darüber. Eine Bezie-

<sup>4</sup> Für diese Zählung wurden nicht die von den Kindern geschriebenen Wörter, sondern ihre zielsprachlichen Formen zugrunde gelegt, so wurde z.B. das mehrfache „*encima*“ als zwei Wörter gerechnet; ebenso wurden im Portugiesischen analytische Formen wie „*chama-se*“ als zwei Wörter gewertet.

<sup>5</sup> Der MLU-Wert (mean length of utterance) ist eine verbreitete Methode in der Spracherwerbsforschung, sprachliche Komplexität auszuweisen; dieser wird hier auf die textuellen satzförmigen Einheiten angewendet (MLS). Als textuelle Einheiten wurden satzförmige Äußerungen mit und – in einigen (selten vorkommenden) Fällen – ohne verbale Bestandteile gezählt; Satzgefüge mit unterordnenden Konjunktionen zählen als eine Einheit; gereimte Hauptsätze werden als getrennte Einheiten gezählt.

hung zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem MLS im Deutschen liegt jenseits jedes Signifikanzniveaus ( $r = -.06$ ,  $p = 0,8$ ).<sup>6</sup> Selbst die Beziehung zwischen Rechtschreibrichtigkeit und der Gruppenzugehörigkeit liegt unter dem Signifikanzniveau ( $r = .27$ ,  $p = 0,195$ ). Das heißt: Die Leistungsstreuung im Deutschen geht nicht so sehr auf das Konto der zweisprachigen Kinder, sondern die Leistungen der Gruppen verteilen sich über das Leistungsspektrum der ganzen Lerngruppe; diese Tendenz konnte auch für die mündlichen Sprachproduktionen festgestellt werden (GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2001b).

In der Auswertung der portugiesischen Texte stellt sich das für die Gruppen der portugiesisch Kompetenten und der portugiesisch Lernenden – wie schon gesagt – anders dar: Der Zusammenhang der Gruppenzugehörigkeit mit dem MLS liegt auf dem Signifikanzniveau ( $r = .49$ ,  $p = 0,016$ ); ebenso der Zusammenhang mit der Anzahl der Wörter ( $r = .60$ ,  $p = 0,002$ ); der Zusammenhang mit der Rechtschreibrichtigkeit ist interessanterweise weniger deutlich ( $r = .38$ ,  $p = 0,078$ ). Das bedeutet, dass die Portugiesisch lernenden Kinder zwar wesentlich weniger komplexe Texte verfasst haben, in ihrer Rechtschreibung aber nicht signifikant mehr Fehler produzieren als die portugiesisch kompetenten Kinder. Sie sind also in der Lage, ihr Können in diesem sprachlichen Bereich aus dem Deutschen zu transferieren.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden: Einsprachig portugiesische Kinder lernen in bilingualen Klassen schneller Deutsch als einsprachig deutsche Portugiesisch – immerhin so schnell, dass nach zwei Schuljahren im Schriftlichen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Länge und Komplexität von textuellen Einheiten zu den mit Kompetenzen im Deutschen eingeschulten Kindern bestehen. Das ist allerdings auch weniger erstaunlich, wenn man bedenkt, dass sich der sprachliche Input des Portugiesischen für die Gruppen A und C weitgehend auf die Schule beschränkt, wohingegen die portugiesischen Kinder weiteren Input im Deutschen durch den Umgang mit den Mitschülern, Lehrerinnen und über andere lebensweltliche Kontakte, so auch in der Familie, erfahren.

### *„spring sprang lauerte“ – Verbaler Wortschatz*

Das Verb ist im Deutschen und im Portugiesischen die organisierende Einheit sprachlicher Äußerungen. Der Umgang mit dem Verb ist zum einen in der Sprachentwicklung ein klarer Indikator für den Stand der jeweiligen Entwicklung (vgl. APELTAUER 1998, REICH 2000), zum anderen gilt das auch für die Grammatik (vgl. WEINRICH 1993, 29). Das Verb ist ebenso die Schaltstelle der Dynamik in Äußerungen, der Motor der Performanz. Es strukturiert und generiert Zeitbezüge, Handlungszusammenhänge, die Beziehungen zwischen den Satzteilen, die thematische Entwicklung usw. Von daher ist die Untersuchung des Verbs nicht nur eine Frage des Wortschatzes, sondern bildet eine Klammer für die Analyse aller anderen sprachlichen Teilsysteme der Grammatik wie auch der Kommunikation.

Zunächst soll das Verb von der lexikalischen Seite her betrachtet werden. Der Grund dafür war die Annahme, dass der verbale Wortschatz weniger impuls- oder situationsabhängig sei als der nominale. Zwar ist bei der Arbeit mit Bildimpulsen auch eine höhere Frequenz der bildbezogenen Verben zu erwarten – gerade im Deutschen aber ist die Variationsmöglichkeit im verbalen Wortschatz deutlich höher

---

<sup>6</sup> Eine Varianzanalyse ergab keine anderen Ergebnisse. Angesichts der geringen Gruppengröße sind die Angaben allerdings lediglich als Tendenzwerte zu betrachten.

als bei den Nomen. So verwenden die Kinder im Deutschen alle „Katze“, „Vogel“ und „Baum“; vergleichbar ist es in den portugiesischen Texten mit „gato“, „pássaro“ und „árvore“. Bei den Verben ist das aber anders: So kann der Vogel vor der Katze ‚fliehen‘, er kann ‚wegfliegen‘, ‚auf den Baum fliegen‘ usw. Die Verwendung der Verben scheint also eher eine Aussage über die Differenziertheit des Wortschatzes zuzulassen als die Sammlung von Nomen. In den mündlichen Sprachproben wird daher gesondert erhoben, in welchem Umfang die Kinder die auf dem Bild zu sehenden Gegenstände und Figuren benennen und wie umfassend und präzise sie die Vorgänge beschreiben. Von der ersten Aufnahme zur zweiten ließ sich für die hier im Weiteren vorgestellten Kinder eine Abnahme im Bereich der Benennungen feststellen, hingegen eine Zunahme der Präzision der Darstellung der Vorgänge, d.h. die Kinder haben sich stärker auf das Geschehen konzentriert.

Die Kinder präsentieren in den beiden Sprachen unterschiedliche viele Verben: In den deutschen Texten sind es 90 types bei 298 tokens; die type-token-ratio (TTR) ergibt einen Wert von 0,301; im Portugiesischen sind es insgesamt 238 tokens bei 46 types; der TTR-Wert liegt bei 0,193. Allerdings verbietet es sich, die Werte direkt zu vergleichen, da das Deutsche insbesondere über die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von Verblexemen mit trennbaren Präfixen und anderen Nachverben (z.B. ‚er geht nach Hause‘) eine höhere Variabilität zulässt. Von daher wurden zu Vergleichszwecken die verschiedenen Verben nach Lexemen zusammengefasst (z.B. ‚runterfliegen‘, ‚wegfliegen‘ = ‚fliegen‘); der TTR-Wert liegt dann für das Deutsche bei 0,214 – also nahe am Wert des Portugiesischen.

Für eine Analyse des verbalen Wortschatzes wird zunächst die Verteilung betrachtet. Dies erfolgt in zwei verschiedenen Zugängen: nach Häufigkeit und nach Verbreitung unter den Kindern. Dabei fällt für die Häufigkeit auf, dass die impuls-spezifischen Verben wie „fliegen“, „singen“ usw. deutlich höhere Frequenzen aufweisen. Insgesamt entfallen auf die impuls-spezifischen Verben in beiden Sprachen mit jeweils ca. 60 Prozent deutlich mehr als die Hälfte; das gilt sowohl für die types wie für die tokens.<sup>7</sup> Es ist also festzustellen, dass auch der verbale Wortschatz beim Schreiben zu einem großen Anteil impuls-spezifisch ist. Von daher wird es sich lohnen, die Verben genauer anzusehen, die nicht impuls-spezifisch sind, und damit eher einen Blick in die Differenziertheit des kindlichen Wortschatz zu erhalten. Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass sich der Wortschatz in beiden Sprachen in gleicher Weise präsentiert. Die Dominanz des Deutschen in der Lerngruppe ist lediglich an den höheren Frequenzen ablesbar; die Verteilung des Wortschatzes auf situations-spezifische und auf situations-unspezifische Verwendung sind hingegen in beiden Sprachen vergleichbar.

Die Frequenz des Gebrauchs und die Verteilung unter den Kindern fällt bei den meisten Verben zusammen. Auffällige Abweichungen sind im Deutschen nicht zu erkennen; im Portugiesischen fällt allein das Verb „*estar a*“ aus dieser allgemeinen Tendenz heraus: 15 Vorkommen werden von nur sechs Kindern produziert, also von einem Drittel der Gruppe. Es handelt sich bis auf eines ausschließlich um Kinder, die bereits mit Portugiesisch-Kenntnissen eingeschult wurden: drei der vier einsprachig portugiesisch eingeschulten Kinder sowie zwei zweisprachige. Die Verwendung von „*estar a*“ plus Infinitiv als Ausdruck eines andauernden Vorgangs (‚Verlaufsform‘) – bzw. die von den Kindern im Schriftlichen nicht produzierte brasi-

---

<sup>7</sup> Im Deutschen sind es jeweils 58 % der tokens und types; im Portugiesischen handelt es sich um 61 % der tokens und 57 % der types. Legt man nur die o.g. Verben mit einer Frequenz > 3 zu Grunde, verändern sich die Werte kaum; es sind dann in beiden Sprachen für tokens und types jeweils 61 %.

lianische Variante mit dem Gerundium („*está chorando*“) – ist in der gesprochenen Sprache ein starker Indikator für den sicheren Erwerb der elementaren Strukturen des Portugiesischen bei zweisprachigen Kindern. Es ist ein typisches Merkmal des gesprochenen Portugiesisch.

Von daher ist die Verwendung in schriftsprachlichen Kontexten in zweifacher Richtung zu interpretieren: Bei Kindern, die Portugiesisch als Zweit- oder Fremdsprache lernen, kann es als sicheres Zeichen für eine erworbene Kompetenz elementarer Strukturen des gesprochenen Portugiesisch dienen – interessanterweise wird das einzige Vorkommen dieser Form von einem einsprachig deutsch eingeschulten Kind produziert, das in den Sprechproben bis dahin noch keine kompletten Sätze produziert hat. Bei Kindern, die bereits mit weitgehend entfaltetem sprachlichen System eingeschult werden, könnte es ein Hinweis darauf sein, dass der Prozess der Literalisierung noch stark an der gesprochenen Sprache orientiert ist, wohingegen das Fehlen dieser Form zu erkennen gibt, dass das jeweilige Kind die beiden Subsysteme des Gesprochenen und des Geschriebenen bereits deutlich unterscheidet und entsprechend unterschiedliche Sprachmittel verwendet. Das kann hier vorläufig aber nur als Überlegung dienen, die die Aufmerksamkeit der weiteren Untersuchung in den folgenden Schuljahren lenken, aber anhand des bislang vorliegenden Korpus als noch nicht hinreichend belegt gelten kann.

Wenn man die Ergebnisse nach Sprachen vergleicht, fällt auf, dass die Verben, die von der Mehrheit der Kinder verwendet werden, in beiden Sprachen die gleichen bzw. analogen sind: „*singen*“, „*fliegen*“, „*sein*“, „*springen*“. Das heißt, dass die Kinder einen gemeinsam verfügbaren Grundwortschatz gelernt haben, mit dem sie die Aufgabe bewältigen. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse nach den vorstehend beschriebenen Gruppen betrachtet werden, die nach Lage der sprachlichen Eingangsvoraussetzungen gebildet wurden:

Tab. 7: Ausgangslage bei Einschulung			Anteil in %	Anteil an Verben im Deutschen in %	Anteil an Verben im Portugiesischen in %
einsprachig	deutsch	A	29	29	12,6
	portugiesisch	B	21	16	32,3
zweisprachig	mit anderer Familiensprache	C	12,5	14	7,6
	portugiesisch- deutsch	D	37,5	41	47,5

Tabelle 7 gibt die Anteile dieser Gruppen bei den Verben wieder: Für das Deutsche zeigt sich, dass die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder (Gruppe A) exakt den Wert erreichen, der ihrem Anteil an der Gruppe entspricht. Die einsprachig portugiesisch eingeschulten Kinder, bei denen es sich mit einer Ausnahme um Quereinsteiger in die erste Klasse handelt (Gruppe B), bleiben dagegen deutlich hinter ihrem prozentualen Anteil in der Klasse zurück. Werte deutlich über den jeweiligen Anteilen erreichen die zweisprachig eingeschulten Kinder; das betrifft sowohl die Kinder mit den Partnersprachen der bilingualen Klasse (Gruppe D) wie auch diejenigen, die in ihrer Familie noch eine andere Sprache sprechen (Gruppe C). Die zweisprachigen Kinder verwenden in ihren Texten also mehr Verben als die anderen; ihr verbaler Wortschatz erscheint differenzierter als der der (einsprachigen) Gruppen A und B.

Im Portugiesischen liegen die einsprachig portugiesisch und die zweisprachig eingeschulten Kinder deutlich über ihrem prozentualen Anteil in der Gruppe. Auffäl-

lig ist bei den beiden Gruppen, die dem Portugiesischen erst in der Schule begegnet sind (A und C), dass wieder die Zweisprachigen, die zu Hause eine weitere Sprache verwenden, im Vergleich mehr Verben verwenden als die einsprachig deutschen. Damit bestätigen sich mehrfache Beobachtungen in diesen bilingualen Klassen, dass diese Gruppe von Kindern beim Erwerb einer dritten Sprache Eingangsvorteile aufgrund ihrer Erfahrungen mit zweisprachigem Aufwachsen auch im Schriftspracherwerb ausspielen kann (vgl. GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2003; HANSEN 2001).

Wenn nach der Spezifik der Verben geschaut wird, lässt sich ein bei der Vertextung der Geschichte realisierter Grundwortschatz abbilden<sup>8</sup>; es handelt sich um folgende Verben:

**Tab. 8: Grundwortschatz**

impulsspezifische Verben		impulsunspezifische Verben	
deutsch	portugiesisch	deutsch	portugiesisch
singen	cantar	sein	estar <sup>9</sup>
fliegen	voar	-	ficar
- runterfliegen	-	-	ser
springen	saltar	wollen	querer
- wegspringen	-	sehen	ver
- hinterher springen	-	(kommen)	-
weinen	chorar	-	ir (= gehen)
jagen	(caçar)		
-	comer (= [fr]essen)		
-	pular (= hüpfen)		

Betrachtet man nun den realisierten nicht impulsspezifischen Grundwortschatz in beiden Sprachen, fällt deutlich auf, dass sich darin die Gruppen der Einsprachigen deutlich von den anderen unterscheiden lassen: Im Deutschen wird dieser allgemeine Grundwortschatz von Kindern der Gruppe B fast nicht verwendet; von jeweils nur einem der einsprachig portugiesisch eingeschulten Kinder werden die Verben ‚sein‘, ‚sehen‘ und ‚wollen‘ verwendet. Ein analoges Bild lässt sich im Portugiesischen erkennen: Von den sieben sowie den drei Kindern mit anderen Familiensprachen ohne Portugiesischkenntnisse eingeschulten Kindern (Gruppen A und C) verwendet keines ‚estar‘, ‚ficar‘, ‚querer‘ (‚wollen‘) und ‚ir‘ (= ‚gehen‘); eines ‚estar a‘, zwei ‚ver‘ (‚sehen‘) und drei ‚ser‘ (= ‚sein‘). Den Kindern fehlt es am Ende des zweiten Schuljahres also deutlich an einem Wortschatz mit Verben mit eher allgemeiner Bedeutung und großer Reichweite, der eine wichtige Grundlage bildet, um in einer Vielzahl kommunikativer Situationen bestehen zu können; immerhin decken diese wenigen Verben 34 Prozent aller Vorkommen ab, was in der gesprochenen Sprache noch deutlich höher liegen dürfte.

Andererseits wird damit deutlich, dass Kinder in bilingualen Klassen Wortschatz zum überwiegenden Teil von Anfang an situations- oder themenspezifisch erwerben; darin dürfte ein Unterschied zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb liegen. Es ist in den vorliegenden Schreibproben – wie auch in den erhobenen

<sup>8</sup> Zugrunde gelegt wurde ein Anteil von einem Viertel der Kinder (N = 6); von nur fünf Kindern verwendete Verben wurden in Klammern aufgeführt.

<sup>9</sup> Dem deutschen Verb *sein* entspricht im Portugiesischen je nach Zusammenhang eine Form von *estar* (vorübergehendes Sein), *ser* (permanentes Sein), *ficar* (Befindlichkeit).

Sprechproben – deutlich erkennbar, dass die Wortschatzentwicklung der Kinder deutlich vom schulischen Input geleitet wird. Immerhin verfügen fast alle über die tierspezifischen Bewegungsarten; auffällig ist auch die hohe Frequenz des Verbs ‚pular‘ (,hüpfen) bei den Kinder der Gruppen A und C; dieses wird sogar überwiegend von ihnen verwendet und nicht von den beiden Gruppen, die bereits über sprachliche Kompetenzen im Portugiesischen bei Schuleintritt verfügten. Es handelt sich aber um ein Verb von höherer semantischer Spezifität als ‚voar‘ (,fliegen‘) und ist auf grundschultypischen Lernstoff zurückzuführen.

Bei den sprachkompetenten Kinder der anderen Gruppen lassen sich hinsichtlich der Verteilung des Grundwortschatzes keine augenscheinlichen Unterschiede feststellen; die deutlichen Unterschiede bestehen ausschließlich zwischen den Gruppen, die ohne entsprechende Sprachkenntnisse eingeschult wurden.

### „Der Kater sagte m m m leker“ – Verbmorphologie

Für die Bildung von Literalität ist nicht nur ein differenzierter Wortschatz von Bedeutung, sondern noch mehr die strukturierte Verfügung über diesen Wortschatz. Ausgehend von der zentralen Bedeutung der Verben wird im Folgenden die Gestaltung der Verben betrachtet. Bereits in den mündlichen Sprechproben des ersten Schuljahres war deutlich erkennbar, dass die sprachkompetenten Kinder weitgehend über die Grundstrukturen der Verbflexion in beiden Sprachen verfügen; Ausnahmen davon sind lediglich für die jeweils einsprachig eingeschulten Kinder festzustellen: Die Kinder ohne Portugiesisch-Kenntnisse sind nur ansatzweise in der Lage, frei zu sprechen und satzförmige Gebilde mit verbalen Bestandteilen zu formulieren; in einzelnen Fällen gelingen einfache und kurze Sätze im Präsens. Es überwiegen allerdings nominale Bezeichnungen von Bildinformationen; die Versprachlichung von Vorgängen gelingt nur wenigen und dann ansatzweise. Die Kinder, die Deutsch erst in der Schule lernen, sind dabei weiter: Sie präsentieren bereits Sätze und lassen darin erkennen, dass sie die grundlegenden Strukturprinzipien der deutschen Sprache verstanden haben: die Zweiteiligkeit des Verbs mit der Trennung von Präfixen, das Phänomen der Inversion in Fragen und in mit adverbialen Ergänzungen beginnenden Aussagesätzen. Außerdem verwenden sie neben dem Präsens auch das im Deutschen zweiteilige Perfekt. Dabei treten aber immer wieder Unsicherheiten auf.

Im Schriftlichen lässt sich das ebenfalls beobachten, so dass auf eine eingehende Analyse der Struktur des finiten Verbs verzichtet werden kann; das System kann in seinen Grundsätzen als erworben gelten. Die Konzentration liegt daher auf den Tempora, die für das Erzählen einer Geschichte von besonderer Bedeutung sind. Vor allem ist es aufschlussreich, ihre Entfaltung im Schriftlichen genauer zu untersuchen, da die Funktionen der Tempora im Mündlichen und Schriftlichen nicht unterschiedlich sind, wohl aber die Konventionen ihrer Verwendung. Die Texte der Kinder zeigen in dieser Hinsicht ein vielleicht unerwartetes Bild: In beiden Sprachen dominieren die Vergangenheitstempora.

Für das Portugiesische scheint das weniger auffällig, denn auch in den mündlichen Sprechproben der in dieser Sprache kompetenten Kinder werden die Vergangenheitstempora häufig verwendet. Da Untersuchungen zum Tempusgebrauch beim Erzählen von Geschichten im Portugiesischen nicht vorliegen, kann ggf. eine Untersuchung für das strukturell ähnlich organisierte Spanische herangezogen werden, das die Dominanz der Vergangenheitstempora im mündlichen Erzählen jüngerer

Kinder erwies (SEBASTIÁN/SLOBIN 1994). Diese Dominanz der Vergangenheitstempora – insbesondere des einfachen Perfekts (*pretérito perfeito simples*) und des Imperfekts (*pretérito imperfeito*) – lässt sich in den mündlichen Sprechproben derselben Kinder, die die Geschichte von „Katze und Vogel“ als Schreibvorlage hatten, ebenfalls feststellen.

In den schriftlichen Texten ist die Bevorzugung des Erzählens in der Vergangenheit deutlich erkennbar: Zwar erhält das Präsens (*presente*) mit 75 Vorkommen – das sind 38 Prozent – die höchste Zahl als Einzeltempus, zusammen genommen sind mit 111 Vorkommen in der Vergangenheit – davon 52 im Imperfekt<sup>10</sup> und 59 im einfachen Perfekt – die Vergangenheitsformen neben 12 unflektierten Formen mit 56 Prozent häufiger. Das zusammengesetzte Perfekt (*pretérito perfeito composto*) wird übrigens weder im Mündlichen noch im Schriftlichen verwendet.

Der *Blick auf das Deutsche* ergibt einen allerdings auffälligen Befund: Auch in dieser Sprache dominieren die Vergangenheitsformen mit insgesamt 64 Prozent der Vorkommen bei 34 Prozent im Präsens noch ausgeprägter als in den portugiesischen Texten; dabei ist die Dominanz des Präteritums mit immerhin 52 Prozent noch einmal besonders hervorzuheben. Im Mündlichen dominiert hingegen das Präsens – das gilt für die Kinder dieser Klasse und entspricht auch den Ergebnissen vergleichbarer Untersuchungen zum mündlichen Erzählen (vgl. BAMBERG 1994).

Was kann daraus geschlossen werden? Die Antwort auf diese Frage ist überaus aufschlussreich für eine Vermessung von Literalität: Die Kinder markieren im zweiten Schuljahr einen klaren Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen, d.h. sie wählen für die schriftliche Gestaltung die eher an der Schriftsprache ausgerichtete Tempuskonvention. Sie reproduzieren damit ein Muster literaler Kultur, wie es später als Textsorte in der Schule explizit eingeübt wird (Nacherzählung). Diejenigen Kinder, die die erzählende Präteritalform als dominantes Tempus im zweiten Schuljahr spontan verwenden – wohlgernekt zu einem Zeitpunkt, zu dem der Schriftspracherwerb noch am Anfang steht –, haben damit bereits eine bedeutende Hürde genommen, die für viele Schüler zu einem späteren Zeitpunkt eine nicht unbeachtliche Hürde darstellt. Es ist daraus zu schließen, dass die Verwendung des Präteritums als dominantem Erzähltempus ein wichtiger Indikator für das Eindringen des Kindes in die Kultur der Literalität und einen differenzierten Zugang zu Textsorten darstellt. Offen bleibt allerdings, inwieweit das der Schule oder den literalen Erfahrungen im Elternhaus kausal zuzuordnen ist; wahrscheinlich sind beide Institutionen in dieser Hinsicht einflussreich. In jedem Fall ist festzuhalten, dass die Kinder eine schriftsprachliche Erzählform aus ihren Vorerfahrungen heraus in erste freie Texte übertragen, ohne dass das gesondert eingeübt worden wäre. Literalität beginnt somit nicht mit dem Schreiben- und Lesenlernen, sondern bereits vorher.

Es schließt sich die Frage nach dem Zusammenhang dieses Ergebnisses mit den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder an, die Frage also, ob ggf. in den sprachlichen Voraussetzungen ein Vorsprung der einsprachig deutschen Kinder gegenüber den anderen entdeckt werden kann. Das würde angesichts des Scheiterns vieler zweisprachiger Kinder an der von der Schule geforderten Literalität nicht verwundern. Für die hier untersuchte bilinguale Klasse gilt das nur bedingt: Von den insgesamt 24 Kindern, die das Präteritum als Normalform des schriftlichen Erzählens verwenden, sind es sechs der sieben einsprachig deutsch Eingeschulten (Gruppe A)

---

<sup>10</sup> Darin sind fünf Konditionalformen (*queria*), die im Portugiesischen in der Gestalt des Imperfekts gebildet werden, enthalten.

und acht der 13 Zweisprachigen (Gruppen C und D). Die übrigen zehn Kinder zeigen keine ausgeprägte Dominanz bei der Wahl der Tempora; in erster Linie das Präsens verwendeten je ein Kind der Gruppen A, C und D sowie vier der einsprachig portugiesisch eingeschulten Kinder (Gruppe B).

*Im Portugiesischen* ist das Bild weniger eindeutig: Zwar dominieren auch hier – wie oben berichtet – die Vergangenheitsformen; allerdings ist die Verteilung nach den Sprachgruppen weniger aussagefähig: Die Kinder, die ohne Kenntnisse dieser Sprache eingeschult wurden (Gruppe A) verwenden bis auf drei Vorkommen das Präsens; die drei Imperfektbildungen gehen allein auf das Konto der Märcheneingangsformel „*era uma vez*“. Es ist davon auszugehen, dass es sich dabei nicht um eine grammatikalisierte Verbform handelt, sondern um ein lexikalisches Phänomen, d.h., die Kinder verwenden den Ausdruck als Ganzen ohne ein grammatisches Wissen um die Flexion von *ser* („sein“). Bei den im Portugiesischen kompetenten Kindern hingegen ist das durchaus nicht ein schlichtweg feststehender Ausdruck, sondern eröffnet – übrigens ebenso wie im Deutschen – als Eröffnung der Zeitperspektive ‚Geschehen in der Vergangenheit‘:

- *Era uma vez un pássaro que estava a cantar* (ANA)
- *Era uma vez um pássaro que ganhava sempre e um gato que perdia sempre* (MIGUEL)
- *Es war einmal ein bunter Vogel, der die ganzen Tage von einer Katze gejagt wurde* (KARL)
- *Es war einmal eine Katze. Wie jede Katze auf dem Dorf draußen rumläuft. wurde diese Katze auch nach draußen gejagt.* (KATJA)

Zwei der drei Kinder, die im Portugiesischen die literarische Eingangsformel verwenden, wachsen mit einer anderen Familiensprache auf (Gruppe C); beide präsentieren diese Formel auch im Deutschen. Von daher kann auf ein übersprachliches Textbewusstsein für die Standardisierung des Erzählens geschlossen werden. Die Öffnung zum Präteritum nach dieser Formel wird lediglich von einem Kind der Gruppe B im Deutschen nicht vollzogen, das danach neben dem Präsens und einer infiniten Verbform überwiegend das Perfekt gebraucht:

- *Es war ein mall eine schöne Katze und eine Vogel. und die Katze hat ge Fresen der Vogel. und dan der Katze geren in Baum fon Frese der Vogel. und die Katze hat gesäte Miau-miau Komm zurüke und die Katze hat gäschaftit geren na oben en dem Baum. und der Vogel hat gemart Ha-ha-ha-ha – und zestze [sagte?] du Blaiben ria [hier].* (JOAQUÍN)

### „O gato que o pássaro que“ – Satzverbindungen

Neben der Gestaltung der Verben ist deren syntaktischer Einsatz von hohem Ausgabewert für den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes. Für die Kohärenz von Texten ist die Verknüpfung der einzelnen textuellen Einheiten von besonderer Bedeutung. Die Analyse der Texte konnte zeigen, dass alle Kinder in beiden Sprachen dahin tendieren, über Konjunktionen Kohärenz herzustellen. In beiden Sprachen überwiegen die konjunkional verknüpften Sätze. Im Portugiesischen ist das Verhältnis von verknüpften zu unverknüpften Sätzen 106:73; im Deutschen 139:82. Dabei ist eine breite Vielfalt zu beobachten. Die einfachste Variante ist der Typ mit unverbundenen Hauptsätzen, wie ihn ANTONIA (Gruppe A) am Anfang ihres Textes verwendet:

- *die Katze sit ein vogel. der vogel singt ein lid. der vogel ist von der mauer runder gefallen. der vogel fliegt aufen Baum die Katze fer sucht auf den Baum zu Kletan [...]*

Dieser Typus taucht in Reinform allerdings bei keinem Kind auf; auch ANTONIA verknüpft mit reihenden Markierungen wie „und“, und „da“. Solcherart Reihungen mit „und/e“ oder auch mit „und dann/e depois“, wie sie im obigen Beispiel von JOAQUÍN verwendet werden, werden in beiden Sprachen ungefähr gleich häufig verwendet.

Einige Kinder nutzen auch adversative Reihungen mit „doch“ oder „aber/mas“; es handelt sich dabei ausschließlich um in der jeweiligen Sprache kompetente Kinder, z.B. KARL (Gruppe C) oder JOAQUÍN (Gruppe B):

- *Es war einmal ein bunter Vogel der die ganzen tage von einer Katze gejagt wurde. Und endlich fühlte er sich mal wieder sicher und singt / aber dan hörte er ein Miauen und sah die Katze hinter ihm. aber er hat mich nicht bekommen weil ich schon zu hoch war. [...]*
- *com a lingo par foar queria comer o passaro. Mas o passaro lio asustado. Vouo para a arvore. Mas o gato saltou e não apanhou.*

Auch die hypotaktischen Verknüpfungen mit unterordnenden Konjunktionen werden von einer Reihe von Kindern verwendet. Wie auch im Mündlichen wird im Deutschen die Konjunktion „weil“ mit vier Vorkommen am häufigsten verwendet; daneben verwenden die Kinder auch „dass“, „wenn“, kausales „da“, „als“, „wie“, „bis“ sowie Relativsätze und erweiterte Infinitive; im Portugiesischen wird mit vier Vorkommen am häufigsten die Zeitmarkierung „quando“ verwendet; gefolgt von kausalen Verknüpfungen („porque“, „como“), dem den Komplementsatz öffnenden „que“ und dem finalen „para“; außerdem gibt es einige Relativsätze:

- *Es war ein mall eine Katze und ein Vogel die schon lange feinde waren [...] Plötzlich sprang die Katze auf die maua / der Vogel ante das die Katze in fresen wolte. Und flog auf einen Baum die Katze fersuchte in zu schnapen [....] Da die Katze höen angs hate fing sie an zu weinen (MIGUEL)*
- *[...] e o gato salte para a árvore para apanhar o pássaro. [...] e eu já sei o que eles estavao a fazer. eles estavão a brincar (HÉCTOR)*

Tabelle 9 fasst die Ergebnisse zusammen:

Tab. 9: Satzverbindungen	deutsch				portugiesisch			
	Anzahl Kinder	niedrigster Wert	höchster Wert	Mittelwert	Anzahl Kinder	niedrigster Wert	höchster Wert	Mittelwert
ohne Konjunktion	22	0	8	3,42	20	0	11	3,04
reihende Konjunktion	21	0	12	3,71	17	0	11	3,42
adversative Verknüpfung	10	0	4	0,92	7	0	3	0,38
hypotaktische Verknüpfung	15	0	5	1,17	6	0	4	0,63
Absolutwert <sup>11</sup>	24	15	49	27,92	24	4	54	20,58
Verhältniswert <sup>12</sup>	24	2	3,75	2,93	24	2	3,67	2,68
gewichteter Verhältniswert <sup>13</sup>	24	2	29,36	13,05	24	2	22,89	8,1

Wie schon in den anderen Bereichen ist zu erkennen, dass das Deutsche in der gesamten Lerngruppe dominant ist; in allen Kategorien liegen die Werte höher. Dem

<sup>11</sup> Berechnet nach einer Rangskalierung der Phänomene (vgl. zur Methode GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2001b, ROTH 2002a).

<sup>12</sup> Berechnet als Quotient der Absolutwerte und der Anzahl der Vorkommen (tokens).

<sup>13</sup> Produkt aus dem Verhältniswert und der Anzahl der types.

niedrigeren Mittelwert für die unverknüpften textuellen Einheiten kommt keine besondere Bedeutung zu; er resultiert aus der höheren Textmenge der deutschen Texte. Ansonsten sind die Ergebnisse in den beiden Sprachen nicht zu vergleichen, da die Ergebnisse des Deutschen im Gegensatz zu denen des Portugiesischen nicht mit der Gruppenzugehörigkeit korrelieren.<sup>14</sup> Das bedeutet, dass die sprachlichen Voraussetzungen für die Ergebnisse in der syntaktischen Kohärenz im Deutschen keine oder nur eine geringe Rolle spielen. Hingegen lässt sich im Portugiesischen eine klare Linie zwischen den portugiesisch kompetent eingeschulten Kindern und denen ohne Portugiesisch-Kenntnisse erkennen. Die Verknüpfungsdichte ist signifikant unterschiedlich.

Es soll aber abschließend zu diesem Aspekt noch einmal betont werden, dass alle Kinder zumindest ansatzweise Verknüpfungen in beiden Sprachen präsentieren. Sie lassen also alle eine Grundlage für die Herstellung zusammenhängender Texte erkennen – auch wenn die Leistungsstreuung hoch ist, wie die oben ausgewiesenen Angaben für die jeweils niedrigsten und höchsten Werte zeigen.

### „die schon lange feinde waren“ – Ergänzungen

Ein bedeutsamer Hinweis auf die Differenziertheit und Komplexität sprachlicher Darstellung ist die Verwendung von Ergänzungen im Satz; diese werden in ihrer Wertigkeit (Valenz) vom Verb gesteuert und geben Aufschluss über die Aktanten – in diesem Fall Katze und Vogel –, die weitere Präzisierung des Geschehens sowie dessen raumzeitlicher Anordnung. Für die Vertextung der Geschichte sind diese Funktionen mit folgenden Satzgliedern von den Kindern realisiert worden:<sup>15</sup>

- Aktanten: Subjekt, direktes, indirektes und reflexives bzw. reziprokes Objekt<sup>16</sup>
- Präzisierung des Geschehens: Adverbien, Präpositionalobjekte
- raum-zeitliche Gliederung des Geschehens: Adverbien, Präpositionalobjekte, Tempus<sup>17</sup>

Im Vergleich zu den mündlichen Sprechproben ist die höhere Anzahl an Ergänzungen in den schriftlichen Texten in beiden Sprachen unübersehbar; die Kinder verwenden im zweiten Schuljahr eine im Schriftlichen bereits erkennbar komplexere Sprache als im Mündlichen.

Wieder ist die Dominanz des Deutschen im Umfang der absoluten Zahlen deutlich zu erkennen:

---

<sup>14</sup> Die Korrelation zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Verhältniswert liegt bei  $r = .24$  ( $p = 0,26$ ); im Portugiesischen hingegen bei  $r = .67$  ( $p = 0,0$ ).

<sup>15</sup> Für die folgende Analyse wird auf die Unterscheidung von fakultativen und obligatorischen Ergänzungen verzichtet, da dem augenscheinlich keine sonderliche Bedeutung für die Komplexität der von den Kindern verwendeten textuellen Einheiten zukommt.

<sup>16</sup> Direkte Objekte werden im Deutschen mit dem Akkusativ gebildet; im Portugiesischen werden sie nicht flektiert. Indirekte Objekte werden im Deutschen mit dem Dativ und im Portugiesischen in der Regel mit der Präposition ‚a‘ gebildet. Dem deutschen Reflexiv- bzw. Rezipropronomen ‚sich‘ entspricht im Portugiesischen ‚se‘, das häufig an das Verb angehängt wird, z.B. „chama-se“ (= ‚heißt‘ bzw. ‚nennt-sich‘).

<sup>17</sup> Da die Tempora bereits dargestellt wurden, werden sie an dieser Stelle nicht noch einmal berücksichtigt.

Tab. 10: Ergänzungen	deutsche Texte	portugiesische Texte
Subjekte <sup>18</sup>	228	190
Adverbien	81	40
direkte Objekte	48	38
se / sich	11	11
indirekte Objekte	3	0
Präpositionalobjekte	92	81
Summe	463	360

Daneben kann aber festgestellt werden, dass die Verteilung im Hinblick auf die Frequenzen in beiden Sprachen ähnlich ist – mit einem Unterschied: Es fällt der deutlich höhere Gebrauch an Adverbien im Deutschen und die in Relation dazu häufigere Verwendung von mit Präpositionen gebildeten Ergänzungen im Portugiesischen auf. Grund dafür ist ein Spezifikum einiger portugiesischer Präpositionen, im Deutschen adverbial zum Ausdruck zu bringende Raum-Lage-Propositionen zu kombinieren. Das betrifft in den vorliegenden Texten die Präpositionen *,atras de'* (‚hinter‘) *,em cima de'* (‚auf‘), *,para cima de'* (‚oben hin auf‘) und *,para baixo de'* (‚nach unten zu‘).<sup>19</sup> Diese kombinierten Präpositionen werden seltener und ausschließlich von im Portugiesischen kompetenten Kindern verwendet; hingegen werden *,para'* (‚nach‘) von 16 und *,em'* (‚in, an, auf‘) von 13 Kindern zur genaueren Lokalisierung des Geschehens herangezogen; lediglich zwei von zehn Kindern der Gruppen A und C verwenden überhaupt keine Präpositionalphrasen.<sup>20</sup> Für die Gruppen B und C lassen sich keine auffälligen Unterschiede hinsichtlich der Verteilung feststellen.

Eine ‚Umverteilung‘ der kombinierten Präpositionen zu den Adverbien würde in Analogie zum Deutschen dann insgesamt ein vergleichbares Verhältnis der Ergänzungen in beiden Sprachen ergeben; d.h., die Kinder realisieren die Raum-Lage-Bezüge in ihren Texten in vergleichbarer Weise – die zahlenmäßige Verschiebung zwischen den Präpositionalphrasen und den Adverbien geht auf das Konto sprachspezifischer Unterschiede. Die Inhalte der Darstellung hingegen sind weitgehend vergleichbar. Die Kinder realisieren also die Unterschiede zwischen den Sprachen in der Art und Weise ihres Schreibens.

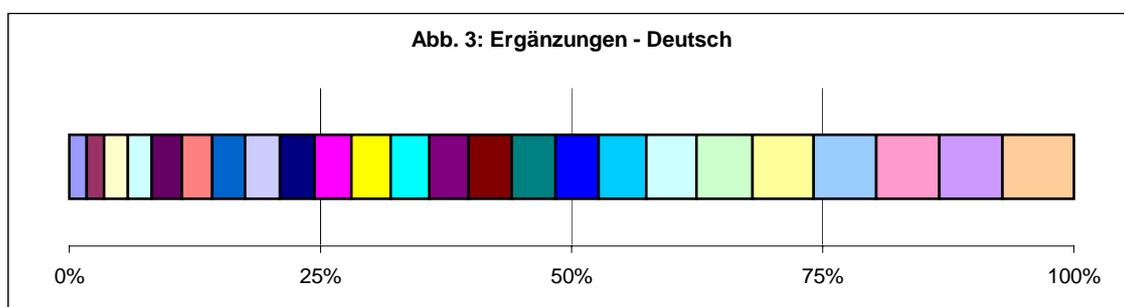
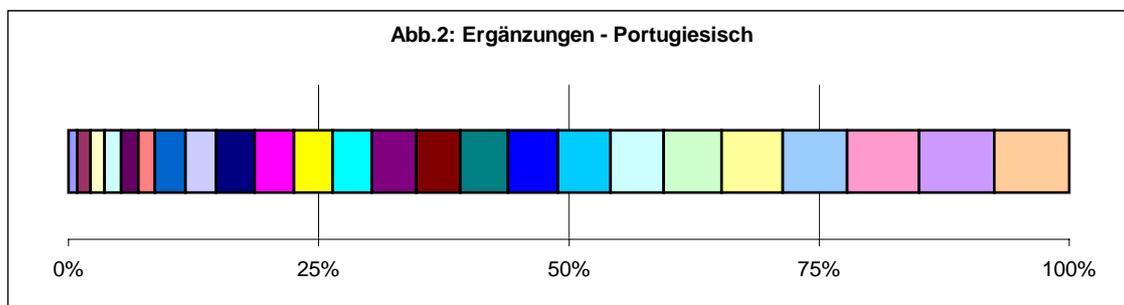
Kein oder ein Adverb realisieren in beiden Sprachen vor allem die Kinder, die erst mit Schuleintritt begonnen haben, die jeweilige Sprache zu lernen. Im Portugiesischen sind es alle bis auf ein Kind, das mit drei Adverbien sogar über dem Durchschnitt der Gesamtgruppe (1,7) liegt. Im Deutschen ist es ebenfalls nur ein Kind der Gruppe B, das Adverbien verwendet – ebenfalls mit einer Anzahl von neun deutlich über dem Durchschnitt von 3,4. Insgesamt gesehen scheint der Adverbgebrauch in dieser Altersgruppe für sich genommen kein aussagekräftiger Indikator für das schriftsprachliche Vermögen zu sein. Vergleichbares gilt ebenso für das direkte Objekt, die Reflexivpronomina; das indirekte Objekt kann vollkommen vernachlässigt werden: Es kommt im Portugiesischen überhaupt nicht und im Deutschen nur dreimal zum Einsatz.

<sup>18</sup> Das Portugiesische als „Pro-drop-Sprache“ markiert das Subjekt häufig nur über die Flexionsendung des Verbs. Dieses Phänomen des „Nullsubjekts“ taucht mit elf Vorkommen bei vier Kindern im Schriftlichen deutlich seltener auf als im Mündlichen. Die Nullsubjekte sind in dieser Spalte mitgezählt.

<sup>19</sup> *,Cima'* ist die Spitze, *,atrás'* ist ein Adverb (‚dahinter‘), *baixo* ein Adjektiv (‚niedrig‘).

<sup>20</sup> Folgende Präpositionen wurden von den Kindern in den portugiesischen Texten verwendet; die Zahl in Klammer gibt die Anzahl der Vorkommen an: *,com'* (1), *,para baixo de'* (1), *,de'* (3), *,para cima de'* (4), *,atras de'* (5), *,em cima de'* (10), *,em'* (23), *,para'* (31).

Die beiden Abbildungen 2 und 3 zeigen jeweils die Anzahl der Kinder nach Anteilen an den Ergänzungen. Im Portugiesischen sind die Unterschiede etwas deutlicher: Drei Kinder produzieren 25 Prozent der Ergänzungen und ein Drittel der Gruppe 50 Prozent – elf Kinder befinden sich in der Gruppe unter 25 Prozent. Im Deutschen verschieben sich die Werte etwas nach oben, was mit der höheren Anzahl kompetenter Sprecher zu tun hat.



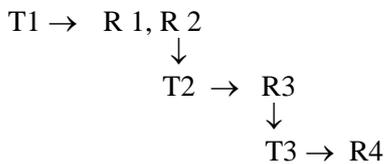
### „und das war das Ende“ – Themenentfaltung im Erzählen

Für die Einschätzung der Kohärenz von Texten ist nicht allein die Verbindung von Sätzen, sondern auch die Entfaltung der Themenführung – in diesem Fall die Dynamik der Erzählung – von Bedeutung. Zu diesem Zweck wurden die Texte einer Thema-Rhema-Analyse unterzogen, um auf diese Weise das Gewebe der Erzählung und die von den Schreibern hineingelegte Dynamik freizulegen. Dabei wurde zum einen auf die Entwicklung des Themas durch jeweils neue Prädikationen geachtet sowie auf Textklammern, d.h. die Wiederaufnahme von thematischen Elementen. Textklammern erzeugen eine Spannung, die die einzelnen Einheiten zusammenhält; sie können als Binnenklammern oder als Rahmenklammern sowie als formale oder thematische auftauchen. Die kohärenzstiftende Wirkung von Textklammern und die Dynamik der Progression stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander: Je dynamischer der Text – im Fall der vorliegenden Untersuchung das Geschehen – entwickelt wird, desto häufiger lassen sich Klammern vorfinden; sie halten das Geschehen zusammen und ‚bändigen‘ die Dynamik.

In der Literatur werden verschiedene Typen der thematischen Progression unterschieden (vgl. z.B. SOMMERFELD/STARKE 1998, 273f.). Bei der einfachen linearen thematische Progression wird die Prädikation (Rhema) zum neuen Thema, dem dann wieder eine neue Prädikation zugeschrieben wird, das lässt sich z.B. bei schon bekanntem HEINZ beobachten:

Die Katze (Thema 1) → spring sprang lauerte unter der Mauer (Rhema 1) → und beobachtete einen Vogel namens Vöglein verrückt (Rhema 2). → Vöglein verrückt (Thema 2) → sang sehr schön und auch sehr traurig (Rhema 3). → Seine Melodien (Thema 3) → waren immer anders (Rhema 4).

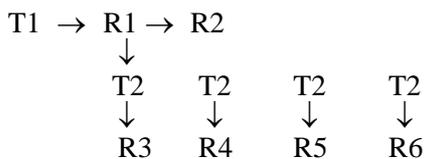
Der Textabschnitt lässt sich folgendermaßen modellieren:



Der zweite Typus ist die Thema-Rhema-Kette mit durchgehendem Thema, dem dann immer neue Rhemata zugeschrieben werden; es handelt sich weniger um eine thematische als um eine subjektbezogene Progression; ein Beispiel dafür liefert JOAQUÍN:

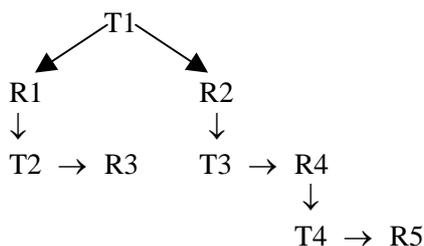
Es war ein mall (Thema 1) → eine schöne Katze (Rhema 1) → und eine Vogel (Rhema 2). → und die Katze (Thema 2) → hat ge Fresen der Vogel (Rhema 3). → und dan der Katze (Thema 2) → geren {gehen} in Baum fon Frese der Vogel (Rhema 4). → und die Katze (Thema 2) → hat gesäte Miau-miau Komm zurüke (Rhema 5) → und die Katze (Thema 2) → hat gäschaft geren na oben en dem Baum (Rhema 6).

Die modellierte Form dieser subjektbezogenen Konnexion sieht folgendermaßen aus:



Ein dritter Typ ist genau genommen ein Subtyp des ersten, die sich verzweigende thematische Progression; ausgehend von einem Oberthema – von den Kindern häufig über die Märcheneingangsformel „es war einmal“ realisiert – werden die beiden Akteure Katze und Vogel als Folgethemen unterschieden. Diesen Typ präsentiert LENA (Gruppe C) am Anfang ihres portugiesischen Textes:

Éra uma vez um gato e um passadinho um gato cham-se Jeri e um passadinho chama-se Tom. O Tom kanta [...]



Sowohl bei den beiden Typen der thematischen Progression wie bei der subjektbezogenen Konnexion handelt es sich um Idealtypen; für die obigen Beispiele konnten nur Textausschnitte herangezogen werden. Alle deutschen Texte bestehen aus Mischformen dieser beiden; im Portugiesischen lassen zwei Texte eine reine subjektbezogene Progression erkennen. Dennoch lassen sich verschiedene Typen mit verschiedenen Mischungsverhältnissen identifizieren; aufgrund der Analyse hat sich für die vorliegenden Texte allerdings ein weiteres Differenzierungskriterium herausgeschält, das eine große Bedeutung für die Textgestaltung und Progression des Geschehens spielt: Alle Kinder verwenden die subjektbezogene Progression, die meisten als dominantes Schema; allerdings bezieht sich die Progression bei vielen auf

zwei Subjekte, was durch die Bildgestaltung und die Aufteilung der Aktionen für Katze und Vogel nahegelegt ist; von daher lässt sich die subjektbezogene Progression, die an einem Subjekt orientiert ist, von einer Progression mit alternierenden Subjekten unterscheiden. Nach Lage der Auswertung wurden folgende Typen<sup>21</sup> gebildet:

- A rein subjektbezogene Progression mit einem durchgehenden Subjekt als Thementräger
- B1 rein subjektbezogene Progression mit alternierenden Subjekten als Thementräger
- B2 überwiegend subjektbezogene Progression mit Anteilen thematischer Progression und alternierenden Subjekten als Thementräger
- B3 überwiegend subjektbezogene Progression mit Anteilen thematischer Progression und alternierenden Subjekten als Thementräger und Elementen der Verzweigung
- C gleichmäßige Verteilung subjektbezogener Progression und thematischer Progression
- D1 überwiegend thematische Progression
- D2 überwiegend thematische Progression mit Elementen der Verzweigung

*Typus A* mit rein subjektbezogener Progression bei identischem Subjekt ließ sich nur bei einem Kind der Gruppe A im Portugiesischen ausmachen; es handelt sich um den eindeutig am wenigsten geformten Text des gesamten Korpus:

*pula arvore / core [come] passero / o gato triste (DAVID)*

[T1] → R1  
 [T1] → R2  
 T1 → R3

*Typus B1* zeichnet sich durchgehende Verwendung der subjektbezogenen Progression aus; diese bezieht sich allerdings nicht überwiegend auf ein Thema, sondern auf zwei, in diesem Korpus handelt es sich ausschließlich um die Aktanten Katze und Vogel, ein Beispiel mit ausschließlich subjektbezogener alternierender Progression ließ sich bei drei portugiesischen Texten je eines Kindes der Gruppen A, C und D sowie einem deutschen Text aus der Gruppe D nachweisen; das Beispiel stammt von IMIR aus der Gruppe C, der die knappste einigermaßen vollständige Variante des Korpus liefert:

*O passaro barriga amarelo. O gato pula arvore. O passaro voa. O gato triste. O passaro feliz.*

T1 → R1  
 T2 → R2  
 T1 → R3  
 T2 → R4  
 T1 → R5

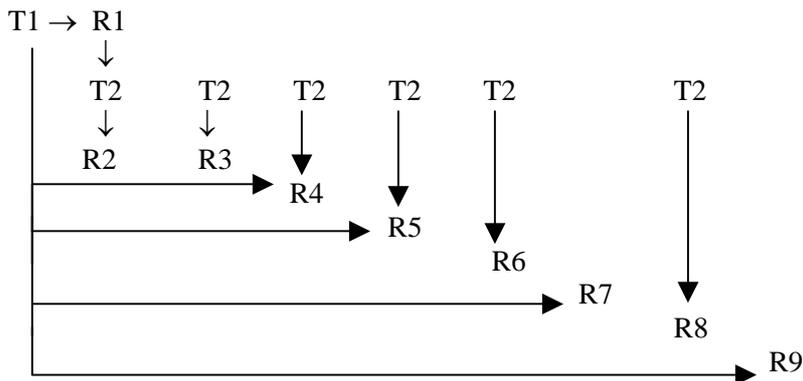
*Typus B2* umfasst die Texte, die überwiegend die subjektbezogene Progression einsetzen, dabei aber auch einzelne thematische Progressionen verwenden; ein Beispiel dafür bietet ANTONIA aus der Gruppe A:

*die Katze sit ein vogel. der vogel singt ein lid. der vogel ist fon der mauer runder gefallen. der vogel fligt aufen Baum die Katze fer sucht auf dn Baum zu kletan. und der vogel fligt aufen Busch geflogen. da klettert die Katze aufen Busch. der vogel ist weg geflogen. da war die Katze aufen Baum. und der Vogel lachte. die Katze kan nicht mer von den Baum runter.*

---

<sup>21</sup> Die Typen sind nicht nach logischer Möglichkeit, sondern nach realem Vorkommen im Korpus verzeichnet.

Das Modell für ANTONIA sieht folgendermaßen aus:

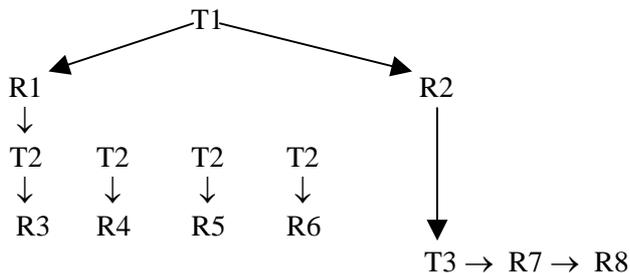


Dieser Typus b2 mit alternierenden Subjekten (Themen) kommt in beiden Sprachen am häufigsten vor; dabei kommt es auch häufiger zum Bezug auf gleiche Rhemata, hier den Baum, auf dem sich abwechselnd Katze und Vogel befinden.

Typus b3 ist durch ein Vorherrschen der subjektbezogenen Progression gekennzeichnet, die gelegentlich thematische Progressionen bzw. Verzweigungen verwendet. Ein Beispiel dafür ist der zuvor schon wiedergegebene Text von JOAQUÍN, der folgendermaßen weitergeht:

[...] → und der Vogel → hat gemart Ha-ha-ha-ha - → und zetzte [sagte?] du Blaißen ria [hier].

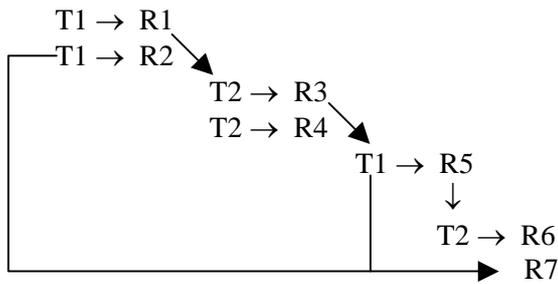
Danach lässt sich der gesamte Text folgendermaßen modellieren:



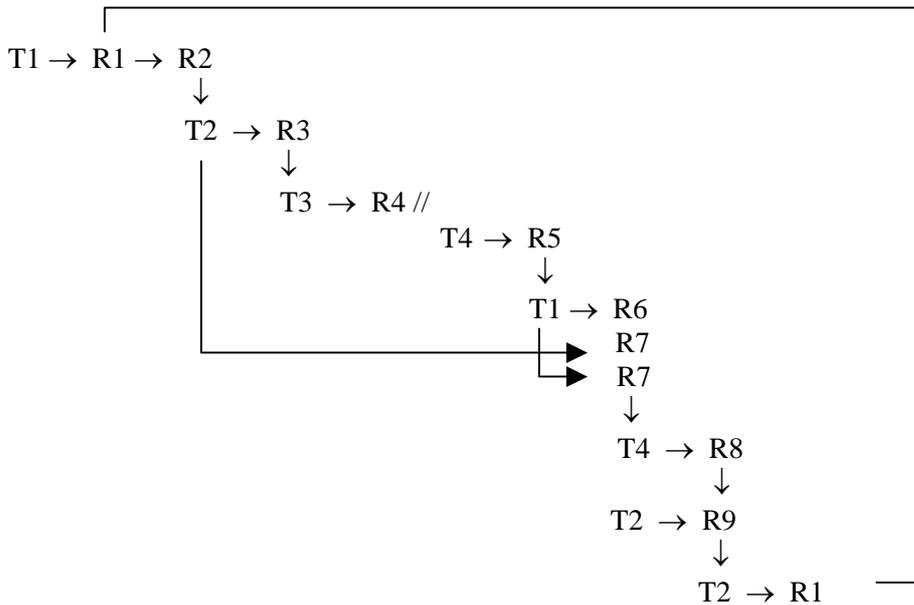
Bei JOAQUÍN, einem Kind der Gruppe B, lässt sich außerdem eine Textklammer erkennen: Er greift am Schluss mit dem Vogel als Thema 3 ein zwischenzeitlich vergessen scheinendes Thema auf, das auf diese Weise eine nachgeholte Verzweigung erkennen lässt, und gibt damit seinem sprachlich noch deutlich unvollkommenen Text doch eine abgerundete Gestaltung, die den Text als Einheit mit Anfang und Schluss konstituiert.

Typus c ist durch ein ausgeglichenes Verhältnis von subjektbezogener und thematischer Progression gekennzeichnet; das Beispiel stammt von SILJA, einem Mädchen der Gruppe A; auch SILJA klammert ihren Text über das Schicksal der Katze:

Eines Tages sah die Katze einen Vogel und sie dachte: Mmm leker ein Vogel / der Vogel sah die Katze, er flog los auf den Baum. die Katze sprang zu dem Vogel auf den Baum. Doch der Vogel flog herunter / die Katze aber kamm nicht mer von dem Baum herunter.



*Typus D1* ist durch eine vorrangige Orientierung an der thematischen Progression mit Elementen subjektbezogener Progression gekennzeichnet; als Beispiel dient der deutsche Text von HEINZ, der bereits zu Beginn für die Darstellung der Geschichte verwendet wurde; es wird daher auf eine Wiederholung verzichtet und nur die Modellierung wiedergegeben:



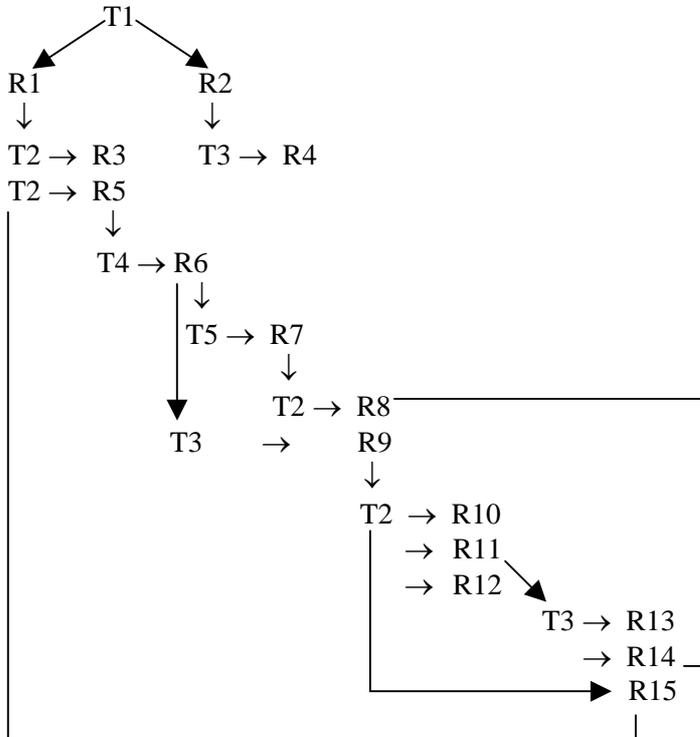
Der Text von HEINZ weist eine starke Dynamik auf; die Generierung der Themen ist außerdem komplexer als in den meisten anderen Texten, da über abhängige Nebensätze das vorausgegangene Geschehen zusammengefasst und von dort aus thematisch erweitert wird; Katze und Vogel sind zwar Bestandteile dieser Themata, diese aber sind bereit in sich komplex, so beispielsweise in der Sequenz T2 bis R 4:

→ T2 Vöglein verrückt → R3 sang sehr schön und auch sehr traurig. → T3 Seine Melodien → R 4 waren immer anders.

Weiterhin klammert HEINZ seinen Text durch die Wiederaufnahme der Mauer aus dem ersten im letzten Rhema. Dadurch erhält der Text einen erkennbaren Zusammenhalt und bündigt dabei die starke Dynamik, mit der das Geschehen im Erzählen generiert wird.

Der *Typus D2* ist gleichermaßen überwiegend thematisch progressiv; zusätzlich werden Elemente der thematischen Verzweigung verwendet; dieser Typus wird nur im Portugiesischen von zwei Kindern der Gruppe D verwendet; das folgende Beispiel stammt von MIGUEL:

*Era uma vez um passaro que ganhava sempre e um gato que perdia sempre. Uma vez asustou-se porque o gato saltou em cima de um muro onde estava o passaro estava em cima. O passaro vuou em cima da arvore e o gato saltou a tras do passaro. O passaro pemsava que estava sózimo em cima da arvore, mas vio o gato. E vuou para baicho da arvore. O gato tinha medo de saltar para baich e ficou em cima da arvore a chorar e o passaro cantou do muro.*



Neben der verzweigten Themenprogression am Anfang lassen sich zwei Textklammern feststellen: Zum einen handelt es sich um das Schicksal des Vogels als singendem Sieger, zum zweiten lässt sich eine Binnenklammer zwischen R 8 und R 14 ausmachen, die sich auf den Zeitpunkt bezieht, wenn Katze und Vogel auf dem Baum sind; an dieser Stelle wird die Handlung bei MIGUEL deutlich gestreckt, die bei einer Reihe von anderen Kindern durch identische Rhemata in direkter Folge aufeinander thematisiert wird. Er erreicht das, indem er sich stärker von der Bildvorlage löst und das Denken des Vogels, sein Erblicken der Katze und seinen Abflug vom Baum sowie die Angst der Katze vor dem Sprung dazwischenschiebt, bis diese dann endlich oben angekommen ist und heult, während der Vogel auf der Mauer singt. Man könnte das als ein Aufstauen der Dynamik mit vom Verfasser hinzugefügten retardierenden Elementen, die das Kind hinzufügt (Denken, Angst haben), bezeichnen, die sich dann auf das schnelle Ende hin entlädt.

Tabelle 11 gibt eine Übersicht der Ergebnisse der Progressionsanalysen nach einzelnen Typen und Zugehörigkeit der Kinder zu den genannten Gruppen. Danach ist festzustellen, dass auch in diesem Bereich der Entfaltung des Erzählens als einer Koordinierung von Dynamik und Kohärenz in beiden Sprachen kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den sprachlichen Voraussetzungen und der präsentierten Textkompetenz festzustellen ist.

Tab. 11: thematische Progression nach Gruppen und Typen	deutsche Texte					portugiesische Texte				
	A N=7	B N=5	C N=3	D N=9	Σ N=24	A N=7	B N=5	C N=3	D N=9	Σ N=24
A	-	-	-	-	0	1	-	-	-	0
B1	-	-	-	1	1	1	-	1	1	3
B2	4	3	-	4	11	4	3	-	4	11
B3	-	2	2	-	4	-	1	1	-	2
C	2	-	1	2	5	1	1	1	1	4
D1	1	-	-	2	3	-	-	-	1	1
D2	-	-	-	-	0	-	-	-	2	2

Mit der Einteilung der Typen sind auch Qualitätsunterschiede der Texte verbunden: Der eine Text des Typus A ist der bei weitem am wenigsten geformte. Dieser sowie die Texte des Typus B1 wirken insgesamt nicht dynamisch, sondern mechanisch in der Abfolge der Aktivitäten von Katze und Vogel, die nicht weiter aufeinander bezogen werden. Erst die Kombination von subjektbezogener und thematischer Progression bringt die Dynamik des Geschehens zum Ausdruck, wobei noch einmal ein deutlicher Unterschied der Texte der Typen B2 und B3 zu den Typen C und D besteht; qualitative Unterschiede zwischen letzteren sind genaugenommen nicht mehr systematisch herauszuarbeiten. Ein deutlicher Zusammenhang besteht auch zwischen der Textlänge und den komplexeren Progressionstypen sowie den höherwertigen Typen und der Verwendung von abhängigen Nebensätzen. An dieser Stelle greifen die Kompetenzen in den Bereichen Satzbildung und thematischer Progression ineinander. Die genauere, auch statistisch abgesicherte Untersuchung solcher Zusammenhänge wird aber erst eine umfangreichere Stichprobe leisten können, d.h. wenn die entsprechenden Ergebnisse auch aus den Klassen mit der Partnersprache Spanisch vorliegen.

### „Era uma vez“ – Elemente von Literarität

In diesem Teil wurde auf die Untersuchungen von DEHN (1999) Bezug genommen, die bereits in frühen Texten von Grundschulern Elemente literarischer Gestaltung gefunden hatte und die sie dazu veranlassten, „Literarität“ als eigenständiges Merkmal von Textkompetenz anzunehmen; dieses Ergebnis kann mit der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden. Allerdings lässt sich das nicht bei allen Kindern finden; und außerdem variieren die verschiedenen Elemente deutlich von Kind zu Kind. Insgesamt gesehen scheint eine gewisse Abhängigkeit von einer allgemeinen Textkompetenz vorhanden zu sein, d.h. mit steigender Qualität der Texte steigt auch der Anteil an literarischen Elementen. Das aber ist unabhängig von der Sprache, d.h. Kinder, die in einer Sprache solche Elemente verwenden und damit die Textualität ihrer schriftlichen Produktion steigern und gegen die gesprochene Sprache abgrenzen, tendieren dazu, das auch ggf. in der schwächeren Sprache zumindest ansatzweise zu versuchen. Es verweist dann das Auftauchen solcher Elemente in einem sprachlich schwachen Text bei zweisprachigen Kindern auf eine ausgeprägte Textkompetenz in der Erstsprache.

Es wurden wieder alle Vorkommen gesammelt und klassifiziert. Eine Übersicht gibt die Tabelle 12:

Tab. 12: Elemente literari- scher Erfahrung	deutsche Texte					portugiesische Texte				
	A N=7	B N=5	C N=3	D N=9	Σ N=24	A N=7	B N=5	C N=3	D N=9	Σ N=24
Überschrift	6	4	2	8	20	4	2	1	6	13
Es war einmal	2	1	3	1	7	2	1	1	2	6
Eines Tages usw.	2	1	-	2	5	-	-	-	1	1
direkte Rede, inneres Sprechen	1	2	-	2	5	-	-	-	2	2
Gestaltung des Beginns	-	1	-	1	2	-	1	-	3	4
Gestaltung des Endes	1	3	1	1	5	1	2	-	-	3
Motivation	-	-	-	2	2	-	3	-	4	7
Vorgeschichte	-	-	-	3	3	-	-	-	-	-
Stilmittel	3	-	-	2	5	-	-	-	-	-
Personalisierung	1	-	1	1	3	1	-	1	1	3
Textklammer	2	-	1	6	9	1	2	-	5	8
Wechsel Erzählhaltung	-	-	1	-	1	-	1	-	-	1

Im Vergleich der Sprachen ist der durchschnittlich höhere Gestaltungsgrad des Deutschen erkennbar; wie in den anderen Bereichen erweist sich das Deutsche auch in diesem Gestaltungsbereich als dominant, das gilt zum einen für *formale Mittel* wie die Überschrift und erzähltypische Mittel, die häufig auch eine zeitlich entspannte Darstellung im Präteritum bzw. Imperfekt ankündigen:

- *Eines schonen Tages sprang [...]* (HEINZ)
- *Eins Tag Katze comce [kommt zum] Vogel [ge]laufen* (ANA)
- *Eines morgens an einem ruigen tag gang der Kather Moriz nach trausen spielen* (LARISSA)
- *eines tages kamm der Katze eine Ide den Vogel zu fresen* (MIGUEL)
- *Uma vez asustou-se porque o gato saltou em cima de um muro onde o pássaro estava em cima* ('Einmal hat er sich erschreckt, weil die Katze oben auf die Mauer gesprungen ist, wo der Vogel oben drauf war') (MIGUEL)

In beiden Sprachen fast gleich oft vertreten ist die märchentypische Eingangsformel *es war einmal/era uma vez*; auf die bereits an früherer Stelle eingegangen wurde. Diese wird auch von den beiden Kindern der Gruppe A in beiden Sprachen verwendet. Das lässt den Schluss zu, solche Formeln lassen sich gut übertragen, auch unabhängig vom jeweiligen Sprachniveau. Auf diese Weise können die Kinder auch ihre Textkompetenz zum Einsatz bringen, wenn die grammatische Gestaltung des Textes noch fehlerhaft und die sprachlichen Ausdrucksmittel eingeschränkt sind. Das gilt ebenso für die zweisprachige LARISSA (Gruppe D), deren deutscher Text im Gegensatz zu ihrem portugiesischen eine Reihe von Rechtschreibfehlern und Flexionsunsicherheiten („gang“ statt ‚ging‘) aufweist; sie präsentiert einen insgesamt durchgeformten Text, in den neben der o.g. Wendung auch andere literarisierende Elemente wie die Personalisierung der agierenden Figuren, direkte Rede, eine Textklammer sowie die Gestaltung einer ausführlichen Vorgeschichte eingehen.

Die eigene Konstruktion einer *Vorgeschichte* setzt sie im Anschluss an den obigen Beginn ihres Textes folgendermaßen fort:

- *und sa den Vogel den er schon seit monaten jagt. Es bigangan [begann] so hals Moriz ein nickerchen machen wollte / Und der Vogel sang und das war so lo li la lu / und das die ganze zeit. Da sprang Moriz aus dem Bett und jagte ihn [...]*

Wie sie benutzen eine Reihe anderer Kinder die *direkte Rede* zur Darstellung des Singens des Vogels, aber auch für eine Art inneren Sprechens, so wenn sich die Katze „*m m m leker ein vogel*“ denkt. Die direkte Rede scheint von den Kindern weniger zur Entlastung der morphosyntaktisch komplizierteren indirekten Rede eingesetzt zu werden, sondern dient der Dramatisierung oder Verlebendigung des Geschehens – dieses Mittel wurde von den Kindern im übrigen auch in ihren mündlichen Sprachproduktionen zu dieser Geschichte verwendet.

Von besonderer Bedeutung für die Rahmung einer Geschichte sind *Anfang und Schluss*. Wie gesehen verwenden einige Kinder konventionelle Wendungen, andere schmücken den Anfang weiter aus, was z.T. in die Konstruktion einer Vorgeschichte hineinreicht, so bei PAULA und MIGUEL (Gruppe D):

- *Immer wenn der Vogel singt, kricht der Kater ein geschmack auf Vogelbraten. Und er jagt ihn* (PAULA)
- *Es war ein mall eine Katze und ein Vogel die schon lange feinde waren* (MIGUEL)

Nur die wenigsten Kinder *beenden* ihre Texte mit ähnlich konventionellen Wendungen wie sie sie beginnen lassen. Ein Beispiel dafür stammt von KATJA (Gruppe A), die das in beiden Sprachen tut:

- *Es war einmal [...] Ende aus die Geschichte ist aus* (KATJA)

In der Regel wird der Rahmen der Erzählung durch eine thematische Textklammer gebildet, selten durch ein formale. Da im vorausgegangenen Abschnitt bereits einige Beispiele für Textklammern gegeben wurden, wird an dieser Stelle auf eine ganz andere Gestaltung des Endes verwiesen, die mittels eines ‚Erzählerkommentars‘ gleichzeitig einen *Wechsel in der Erzählhaltung* mit sich bringt:

- *Und der Vogel sieget* (MARLENE, B)
- *e eu já sei o que eles estavam a fazer. eles estavam a brincar* (HÉCTOR) [ich weiß, was sie machten. Sie waren dabei zu spielen]

Die Texte (Gruppe B) verlassen die neutralen Erzählerposition und nehmen eine – wenn man so will – auktoriale ein: Die Darstellung schließt mit einem Kommentar ab, der den zuvor erzählten Konflikt von Katze und Vogel zu einem Spiel aus- bzw. umdeutet. An dieser Stelle ist bei HÉCTOR im Übrigen die gewählte Zeitform auffällig, die unentschieden zwischen Präsens (*estão*) und Imperfekt (*estavam*) schwankt; bei diesem im Portugiesischen insgesamt sicheren Kind kann nicht von einer Schwäche in der Bildung des Imperfekts ausgegangen werden – vielmehr deckt dieser ‚Fehler‘ einen Schritt in der Entwicklung von Textkompetenz auf, die ein von zeitlichen Begrenzungen enthobenes Erzählen über das Imperfekt realisiert.

Ein anderes Beispiel für den Wechsel der Erzählhaltung präsentiert KARL (Gruppe C):

- *[...] aber dan hörte er ein Miauen und sah er die Katze hinter ihm. und dan sprang die hinter ihm her / aber er hat mich [nicht] bekommen weil ich schon zu hoch war. und dann landete [ich] auf dem Baum / Kamm die Katze hoch / aber ich flog wieder runter. [...]*

Er wechselt von einer neutralen Perspektive zu einer Ich-Perspektive und erhöht damit die Nähe des Geschehens zum Leser, der in eine virtuell dialogische Position zum Ich-Erzähler gerückt wird; der Vogel tritt in die Erzählerposition ein und berichtet die Geschichte aus seiner Sicht zu Ende; die Katze bleibt in der Rolle einer besprochenen Figur.

Die Intensivierung der Figuren in der Geschichte wird von den Kindern in unterschiedlicher Weise sprachlich gestaltet; die Figuren erhalten in solchen Texten einen

ansatzweise individualisierten Charakter. Zum einen findet man einige Attribuierung wie „die dumme Katze“ (MAJA, D), „die trauriche Katze“, „der frohliche Vogel“ (MIGUEL, D), ‚mit heraushängender Zunge‘ (*com a lingo a foar*: JOAQUÍN, B) oder „Vöglein verrückt“ (HEINZ, A). Einige Mädchen personalisieren die Figuren durch Namensgebung; „Tom“ und „Jer“ (LENA, C), „Moriz“ und „Carolina“ (LARISSA, D) oder „Juliana“ (KATJA, A). Das wird in beiden Sprachen durchgehalten; KATJA verwendet die Namen nur im portugiesischen Text. Die Übernahme der Namen der beiden Comic-Figuren „Tom“ und „Jerry“ verweist auf die Kindern geläufige Medienkultur und ist ein Zeichen von Intertextualität (vgl. dazu z.B. DEHN 1999, S.39).

Weiterhin werden die Figuren in anderer Hinsicht dadurch differenziert und ansatzweise charakterisiert, dass die Kinder sich ihrem Innenleben zuwenden: So werden ihnen Gedanken und körperliche oder Gefühlszustände unterstellt, in einigen Fällen findet man inneres Sprechen. Von besonderem Interesse ist für einige Kinder insbesondere die Motivlage. Darin unterscheiden sich die Texte in den beiden Sprachen übrigens deutlich. So wird insbesondere das Motiv des Fressen-Wollens in den portugiesischen Texten deutlich häufiger herausgestellt als im Deutschen: *queria comer o passaro*, ‚er wollte den Vogel gerne fressen‘; JOAQUÍN, B).

Abschließend sei auf einige wenige explizit als Stilmittel zu identifizierende Elemente hinzuweisen, die ausschließlich in deutschen Texten auftreten. Ein erstes ist die Wiederholung zur Intensivierung eines Gefühlsausdrucks oder auch zur Markierung des Andauerns einer Aktion:

- *wainte und wainte* (MARIA, D)
- *sang auf der Mauer und sang* (MIGUEL, D)

Besonders auffällige Stilmittel werden von HEINZ eingesetzt, dessen Text bereits mehrfach zitiert wurde; es handelt sich um ausgeprägte Alliterationen, die im Zusammenhang mit dem eher für die Literatursprache typischen Partizip Präsens als Anzeichen einer für dieses Alter auffälligen sprachlichen Gestaltungskraft gelten können:

- *Flucht Vogel*
- *Vöglein verrückt*
- *das Vöglein flog flüchtend*

Letztes Beispiel ist der ungewöhnliche Text von PAUL (Gruppe A), der von einer Rhythmisierung durchzogen ist, die eine eher poetische Sprachebene markiert; ohne große Schwierigkeiten lässt sich der Text mit Hebungen und Senkungen lesen, die sich mit Ausnahme des letzten Satzes als freie Rhythmen identifizieren lassen (sog. Volksliedstrophe<sup>22</sup>):

- 1: *Es war einmal ein Vogel / er hätte schön gesungen.*
- 2: *Da kam der Kater Fidibus / er hätte in entdeckt.*
- 3: *Da erschrak der Vogel sehr / und Floh in einen Baum*
- 4: *der Kater hinterher*
- 5: *Da Floh der Vogel runter / und der Kater fing an zu weinen*

An diesem Beispiel tritt der Zusammenhang von Intertextualität und sprachlich formaler Gestaltung offenkundig hervor: Denn auch der Zauberspruch „Hokus Pokus Fidibus – dreimal schwarzer Kater“ ist, wenngleich es sich um ein anderes Versmaß handelt, durch metrische Rhythmisierung gekennzeichnet.

<sup>22</sup> Vgl.: Es war ein König in Thule, / gar treu bis an das Grab ...

## „Geschmack auf Vogelbraten?“ – Zusammenfassende Perspektiven

Die Auswertung ergab in beiden Sprachen sehr unterschiedliche Grade an Differenziertheit, Komplexität und Kohärenz der Texte. Zwischen den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung konnte im Deutschen allerdings kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. In den portugiesischen Texten hingegen lässt sich ein klarer Unterschied zwischen Kindern, die mit Kompetenzen in dieser Sprache eingeschult wurden, und solchen, die diese Sprache erst im Rahmen des bilingualen Modells erwerben, erkennen. In den Bereichen Rechtschreibung, Textkomplexität und Textkohärenz sind allerdings Transferleistungen zu beobachten, die eine positive Prognose zum Spracherwerb dieser Kinder zulassen. Insgesamt lässt sich ein tendenzieller Vorsprung der zweisprachigen Kinder mit lebensweltlich erworbenen Kompetenzen nicht übersehen; die positiven Erwartungen an das Modell der bilingualen Alphabetisierung und Literalisierung scheinen für diese Kinder vorläufig bestätigt. Wie sich das im weiteren Verlauf der Schulzeit entwickelt, kann – gerade auch angesichts der Ergebnisse von SANDFUCHS und ZUMHASCH (2002) – zunächst nur weiter beobachtet werden.

Die schriftlichen Texte sind – im Unterschied zu den mündlichen Sprechproben derselben Kinder – stärker gestaltete Texte – darin markieren die Schülerinnen und Schüler im zweiten Schuljahr bereits die prinzipielle Unterscheidung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit: Literalität im Aufbruch. Neben der Unterscheidung dieser Domänen ist ebenfalls die Unterscheidung der Sprachsysteme des Deutschen und des Portugiesischen zu beobachten; dabei treten zwar sowohl in der Anwendung des Grapheminventars wie auch in der Bildung von Formen und Wörtern nach wie vor Unsicherheiten auf – eine strukturelle Unterscheidung lässt sich aber bei allen Kindern erkennen. Besonders deutlich wurde das in der Verwendung des Präteritums als dominantem Erzähltempus.

Für die Beurteilung der Textkompetenz hat sich die Analyse der Themengenerierung im Erzählen als aussagekräftig erwiesen; die Scheidelinie zwischen weniger und stärker geformten Texten verläuft zwischen einer eher subjektbezogenen und einer thematisch orientierten Progression: Die einfacheren Texte knüpfen das Geschehen ausschließlich an die Subjekte als Handlungsträger, wohingegen die Texte mit höheren Kohärenzgraden dahin tendieren, auch Handlungsstränge sprachlich zusammenzufassen und darüber die Themenführung zu entwickeln. Die Dynamik des Erzählens steigt mit der Zunahme thematischer Progressionen und wird von den Kindern häufig mittels Textklammern ‚gebändigt‘.

Die Analyse des verbalen Wortschatzes ergab auch für die schriftlichen Texte eine hohe Abhängigkeit vom Schreibimpuls; wie im Mündlichen variiert der Wortschatz unter den Kindern beträchtlich: Nur wenige Verben werden von allen oder von der Mehrheit der Kinder verwendet. Dabei ließ sich jedoch eine Art impulsunabhängiger Grundwortschatz mit Verben allgemeinerer Bedeutung und damit höherer Reichweite der Einsatzmöglichkeiten herausarbeiten, der von den jeweils weniger sprachkompetenten Kindern so gut wie nicht verwendet wird; das verweist auf die Notwendigkeit einer stärkeren verbbezogenen Ausrichtung in der Sprachdidaktik der Grundschule.

Nach wie vor bleibt allerdings eine Reihe von Aspekten offen:

- Für die Zukunft muss im Hinblick auf die Signifikanzprüfung zur Trennschärfe und zum Zusammenhang einzelner Faktoren eine höhere Fallzahl zugrunde

gelegt werden, wenn Angaben dazu mehr als Hinweise auf erste Tendenzen sein sollen.

- Daneben sind qualitative Analysen weiterer für die Textkohärenz wichtiger Elemente (Pronominalisierung, Anaphern, Kataphern usw.) ebenso wie Einzelanalysen zu den Texten notwendig, die hier im Abschnitt ‚Ergänzungen‘ nur angedeutet wurden, um auf diese Weise das Zusammenspiel der unterschiedlichen sprachlichen Elemente klarer herauszuarbeiten und ggf. Literalitätstypen zu rekonstruieren.
- Die Frage von Erwerbsstadien der Schriftsprache im Hinblick auf die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder, die für den Erwerb des Zeichensystems als relativ gesichert gelten darf (vgl. AUGST/DEHN 1998, HANSEN 2001, OWEN-ORTEGA 2003), kann für die Frage der Entwicklung von Textkompetenz nur über Folgestudien zu den Kindern im Verlauf ihrer weiteren Schulzeit beantwortet werden.
- Zur Schärfung des Blicks auf Übergangsstadien und -phänomene sowie auf Transferprozesse scheint zusätzlich eine Analyse insbesondere der produktiven Fehler hinsichtlich der Satz- und Wortbildung nicht nur für Einblicke in Verlaufsstrukturen und Regelbildungen, sondern auch für die Didaktik (nicht nur) des bilingualen Sprachunterrichts hilfreich.
- Weiterhin sind Transferprozesse genauer zu untersuchen und ggf. besondere sprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Schülerinnen und Schüler (GOGOLIN 1988, DIRIM 2001) bzw. sich entwickelnde neue Kompetenzen im Erwerb der Zweitsprache als Schriftsystem zu beschreiben.

Abschließend sei ein Blick auf begriffliche Überlegungen gestattet: Welchen Ertrag erbringen die vorgelegten Analysen für die Literalitätsdiskussion? Bereits diese frühen Texte von Kindern zeigen, dass der Prozess der Literalisierung früher beginnt als die Schule; Kinder tragen ihre z.T. lebensweltlich erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in ihre sprachlichen Produktionen herein. Kinder mit anderen Sprachhintergründen – im Fall bilingualer Grundschulklassen gilt das sowohl für das Deutsche wie auch für die jeweilige Partnersprache – bringen das häufig ebenfalls mit, nur in einer anderen Sprache; diese Kenntnisse und Kompetenzen lassen sich in bilingualen Modellen anscheinend besser entfalten, weiter entwickeln und auf die andere Sprache transferieren.

Von daher stellt sich die Frage, ob das Postulat, von „Literalität“ als allgemeinem habituellem Phänomen auszugehen, haltbar ist oder ob doch von einer spezifischen „Bilateralität“ und „Zweischriftigkeit“ auszugehen ist. Diese Frage führt auf eine vergleichbare Debatte zurück, die auf CUMMINS' theoretische Annahme einer „allgemeinen Sprachkompetenz“ – „common underlying proficiency“ – (CUMMINS/SWAIN 1998, S. 82f.) zurückgreift, die als „central processing system“ (CUMMINS 2000, S. 191) Spracherwerb und Transferprozesse in der Entwicklung der Zweisprachigkeit steuert. Für das Verständnis des Literalisierungsprozesses scheint dieses Modell überaus hilfreich: In den schriftlichen Texten der untersuchten Kinder erscheinen insbesondere die sprachübergreifenden Faktoren als sichere Indikatoren für das Leistungspotenzial eines Kindes: Der Einsatz komplexer Satzgefüge, die Verwendung von Textklammern und die Art der thematischen Progression sowie die Verwendung literarischer Elemente sind nicht sprachenspezifisch, lassen sich aber durchaus auch bei Kindern beobachten, denen der Grundwortschatz in ihrer zweiten Sprache noch fehlt.

Wenn man nur den Blick auf die beiden Gruppen der einsprachig eingeschulten Kinder richtet, so lässt sich feststellen, dass sie in ihren schriftlichen Texten z.T.

Leistungen erbringen, die sie im Mündlichen nicht produzieren. Die Kompetenzen im Schriftlichen lassen also eher eine Aussage über die Sprachkompetenz der Kinder zu als mündliche Sprechproben. Im freien Schreiben gelingt es den Kindern anscheinend besser, ihr sprachliches Können zu organisieren als im Druck einer direkten Kommunikationssituation. Von daher scheint auch die These bestätigt, dass frühe Schriftorientierung das Sprachlernen nachdrücklich unterstützt: Sie führt stärker an Strukturen und Regeln von Sprachen heran und erhöht ggf. das Sprachbewusstsein eher als die gesprochene Sprache (vgl. HÜTTIS-GRAF 2000). Durch frühe Schriftorientierung lernen die Kinder besser, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprachsysteme zu unterscheiden (ebd.), d.h. sie erwerben genau jene allgemeine Sprachfähigkeit, die es ihnen ermöglicht, sich in verschiedenen Sprachen zu orientieren und ihren Lernprozess zu steuern. Von daher scheint es zum jetzigen Zeitpunkt durchaus gerechtfertigt, von Literalität als einem allgemeinen Phänomen auszugehen, das sich habituell auf allen Ebenen des Sprachlichen auswirkt.

### 3.1.2 Italienisch-deutsche Klasse

#### Anlage der Untersuchung, Untersuchungsgruppe, Textkorpus

Bei der Untersuchung handelt es sich um die sprachliche Auswertung von freien Schreibproben, die Ende des zweiten Schuljahres in Deutsch und der Partnersprache entstanden sind. Das Vorgehen ist methodisch gleich dem unter 3.1.1 für die portugiesisch-deutsche Klasse beschriebenen. Die Schreibproben wurden erhoben, um den Fortschritt der Kinder im Rechtschreiben zu erfassen und darüber hinaus ihren Weg in die Schriftlichkeit zu beobachten. Die Texte geben eine Bildergeschichte in sechs Einzelszenen wieder, die den Kindern bereits aus den mündlichen Sprachstandserhebungen des ersten Schuljahres bekannt war („Katze und Vogel“). Hier der Inhalt aus Sicht zweier Kinder:

**DIE VOGELJAGT** Ein Vogel singt auf einer Mauer. Da schleicht sich eine Katze an. Dann springt die Katze auf die Mauer. Da er schriegt der Vogel und fliegt auf einen Baum. Die Katze springt hinter her | der Vogel sagt „bä bä bä“ die Katze Dengt „dich krieg ich schon.“ Als die Katze oben ist fliegt der Vogel weg. die Katze kommt nicht mer runter und weind. Der Vogel fliegt wider auf die Mauer und singt fröhlich. (BJÖRN)

**LA STORIA DEL GATTO É L'UCCELLINO** Cera una volta un l'uccellino ce cahnta sull muro. é un gatto che a molto fame. allora il gatto fa un salto sull muretto. il l'uccellino si spaventa! il l'uccellino volla sull l'albero. il gatto fa un salto lungo é poi il gatto si a spagia [appoggia?] sull gli rami é poi é sopra. il l'uccellino volla giu. sull muretto é canta | il gatto piangie. (CARINA)

Es sind vor allem drei Kriterien, die auf sich entwickelnde Textkompetenz hinweisen: i) die Komplexität, ii) die Differenziertheit und iii) die Kohärenz der Texte. Zur Ermittlung der Komplexität wurde einerseits quantitativ die durchschnittliche Länge der satzförmigen Einheiten herangezogen, andererseits qualitativ die Art der Satzergänzungen und Satzverbindungen betrachtet. Die Differenziertheit wurde anhand von lexikalischem Reichtum des verbalen Wortschatzes und Ausgestaltung der Verbmorphologie sowie durch den Gebrauch literarischer Elemente bestimmt. Die Textkohärenz schließlich zeigt sich in der Verwendung von Textklammern und Art der thematischen Progression beim Erzählen. Bevor die Faktoren im Einzelnen vorgestellt werden, noch ein kurzer Blick auf die Untersuchungsgruppe und das von ihr verfasste Korpus:

44 Texte – 22 deutsche und 22 italienische – wurden von den 15 Mädchen und 7 Jungen der Klasse verfasst, die in vier Gruppen nach ihrem familiensprachlichen Hintergrund bei Einschulung unterteilt wurden:

- Gruppe A: einsprachig deutsch eingeschult: 9 Kinder
- Gruppe B: einsprachig italienisch eingeschult: 1 Kind
- Gruppe C: mit einer anderen Familiensprache als der Partnersprache eingeschult: 4 Kinder
- Gruppe D: zweisprachig italienisch-deutsch eingeschult: 8 Kinder

### Textlänge und Textkomplexität

Um sich einer ersten Einschätzung der Textproduktionen zu nähern, wurden zunächst die Wörter gezählt und in die Texte in satzförmige Einheiten segmentiert. Dabei wurde in Anlehnung an gängige mündliche Spracherwerbsuntersuchungsmethoden die durchschnittliche Länge von Äußerungen (MLU; *mean length of utterance*) als durchschnittliche Länge von Sätzen bzw. satzförmigen Einheiten (MLS; *mean length of sentence*) ermittelt, um ein Globalmaß für die Komplexität der Texte zu erzeugen. Tabelle 13 zeigt die errechneten Werte:

Tab. 13: Übersicht über die Textproduktionen	deutsche Texte			italienische Texte		
	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	MLS	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	MLS
Summe	2090	276	167,15	968	178	115,10
Mittelwert	95,00	12,55	7,60	44,00	8,09	5,23
niedrigster Wert	59	8	5,64	18	5	2,33
höchster Wert	132	19	9,50	110	12	10,86

Zusätzlich zur Zählung der Wörter und Sätze wurden auch alle Fehlschreibungen gezählt und kategorisiert, aber nicht weiter in die vorliegende Untersuchung einbezogen, da sie zwar für das Fortschreiten der Alphabetisierung, nicht aber für die Entwicklung von Textualität von Bedeutung sind.

Die Textlänge und -komplexität zeigt eine klare Dominanz des Deutschen, wobei sich die Mittelwerte in der Länge mit 95 : 44 (d.h. mehr als doppelt so lang) noch einmal stärker voneinander unterscheiden als in der Komplexität mit 12,55 : 8,09 (d.h. eineinhalb mal so komplex). Betrachtet man die Extremwerte, so ist der längste deutsche Text mit 132 Wörtern 22 Wörter länger als der längste italienische mit 110 Wörtern; die größte Komplexität insgesamt erreicht aber ein italienischer Text mit einem MLS von größer als 10 gegenüber dem höchsten deutschen MLS von kleiner als 10.<sup>23</sup>

Bezogen auf die einzelnen Sprachgruppen im Ganzen unterliegt der MLS in den deutschen Texten nur geringfügigen Schwankungen von 0,3 Punkten zwischen 7,48 (Gruppe A), 7,50 (Gruppe C), 7,63 (Gruppe B<sup>24</sup>) und 7,78 (Gruppe D). Im Italienischen ist die Streuung mit 5,73 Punkten ungleich größer: von 3,45 (Gruppe A), 3,86 (Gruppe C) 7,43 (Gruppe D) bis 9,17 (Gruppe B).

<sup>23</sup> Eine Erklärung findet sich in dem Umstand, dass ein bereits in der Untersuchung des 1. Schuljahres sich abzeichnendes Phänomen Bestätigung findet: es gibt in der Gruppe der zweisprachig eingeschulten Kinder eine ausgesprochene „Nebensatzspezialistin“, die ihre Fähigkeit zur Bildung hypotaktischer Satzgefüge, mithin langer Sätze, im Italienischen augenscheinlich noch weiter entwickelt hat (NORA, vgl. ROTH 2002a).

<sup>24</sup> Dieser Gruppenwert wird tatsächlich von nur einem einzigen Kind geliefert.

Innerhalb der einzelnen Sprachgruppen gibt es in beiden Sprachen unterschiedlich deutliche Variationen: In den deutschen Texten der Gruppe A liegt der MLS zwischen 5,64 und 8,91, in der Gruppe C zwischen 6,54 und 8,45, in der Gruppe D zwischen 6,56 und 9,50.

In den italienischen Texten der Gruppe A liegt der MLS zwischen 2,33 und 4,33, in der Gruppe C zwischen 3,33 und 4,33, in der Gruppe D zwischen 4,00 und 10,86. Da Letztere (zweisprachig eingeschulte Kinder) ein sehr breites Spektrum von Italienischkenntnissen bei Einschulung umfasst, ist die große Streuung in den italienischen Texten dieser Gruppe nicht überraschend.

Gruppe C (Kinder mit einer anderen Familiensprache) liefert in beiden Sprachen die geringsten Abweichungen innerhalb der Gruppe. Die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder der Gruppe A haben sowohl im Deutschen als auch im Italienischen den niedrigsten Gruppen-MLS, im Deutschen allerdings mit 0,02 Punkten nur ganz knapp unter Gruppe C. Innerhalb dieser Gruppe sind die Schwankungen aber ähnlich wie z.B. in den deutschen Texten der Gruppe D.

Das einzige einsprachig italienisch eingeschulte Kind der Gruppe B erreicht im Italienischen einen MLS im Spitzenbereich und auch im Deutschen einen MLS knapp über dem Durchschnitt. Umgekehrt gelingt es in den italienischen Texten keinem Kind aus Gruppe A oder C, d.h. ohne Italienischkenntnisse eingeschult, den Durchschnitt zu erreichen.

Dieses Bild relativiert sich etwas, wenn man nicht das rechnerische Mittel, sondern den zentralen Wert (Median) innerhalb der Gruppen betrachtet. In den deutschen Texten der Gruppe A liegt der Median 0,15 Punkte unterhalb des arithmetischen Mittels, in den italienischen Texten dieser Gruppe aber 0,15 Punkte darüber. Die Tendenz im Italienischen zeigt also nach oben und sieben von neun Kindern übertreffen das arithmetische Mittel. Der gleiche Ansatz bei der Gruppe D schmälert ihren Italienisch-Vorsprung ein wenig, denn fünf von acht Kindern bleiben unter dem rechnerischen Mittel. Andersherum ausgedrückt wird die Gruppenleistung im Italienischen bei der Gruppe A von zwei Kindern gesenkt, bei der Gruppe D von drei Kindern gehoben.

Während die deutschen Texte insgesamt ein ausgeglichenes Verhältnis von 11:11 aufweisen, so bleibt in den italienischen Texten die Mehrheit unter dem rechnerischen Durchschnitt (14:8). Der italienische MLS für die ganze Klasse liegt im Mittel bei 5,23; der Median ist jedoch nur 4,00. Der deutsche MLS für die ganze Klasse liegt im Mittel bei 7,60; der Median beträgt mit 7,48 annähernd das Gleiche und zeigt ein ausgeglichenes, hohes Niveau. Die geringeren Leistungen im Italienischen können vermutlich auf den selteneren Kontakt zum Italienischen bei den Kindern der Gruppen A und C zurückgeführt werden, während zum Deutschen alle Kinder ständigen Kontakt haben.

## Verbaler Wortschatz

Das Augenmerk auf lexikalischer und morphologischer Ebene gilt dem Verb als zentraler „Schaltstelle“ des Satzes. Mit der Verbwahl und -realisierung können sowohl Inhalte differenziert ausgedrückt werden als auch temporale und aspektuelle Faktoren des Erzählens zum Tragen kommen. Hinsichtlich der Sprachen Deutsch und Italienisch ist eine lexikalische Untersuchung dieser Kategorie ebenso sinnvoll wie eine grammatische, da Unterschiede erwartbar und Transferleistungen ebenso

denkbar sind. Kann man bei der Kategorie Nomen eher davon ausgehen, dass die Akteure und Gegenstände (Katze, Vogel, Baum) in beiden Sprachen gleichermaßen benannt werden (gatto, uccello, albero), so kann man bei der Kategorie Verben leichter vermuten, dass ihre Analyse bei der Textsorte ‚Erzählen‘ ergiebiger ist. Eine Frage wird dabei auch sein, ob der verbale Wortschatz impulsunabhängiger ist als der nominale und ob die Kinder das in beiden Sprachen unterschiedlich realisieren.

Betrachtet man zuerst einmal quantitativ die verschiedenen Verben (types) und ihre Gesamtzahl der Nennungen (tokens), zeigt sich auf den ersten Blick dieselbe Dominanz des Deutschen wie zuvor bei der Textlänge und -komplexität festgestellt: 306 types im Deutschen stehen 152 types im Italienischen gegenüber; das Verhältnis ist mithin 2:1. Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich bei den tokens mit 436:211. Die type-token-ratio (TTR) allerdings ergibt für beide Sprachen sehr nahe beieinander liegende Werte: im Deutschen 0,702; im Italienischen 0,720. D.h., das Verhältnis von Differenziertheit der Verben zu ihrer Gesamtzahl steigt nicht mit der Verwendung von mehr Verben in längeren Texten.

Die Gruppenwerte ergeben wiederum ein relativiertes Bild, wobei der italienische Spitzenwert des einzigen Kindes der Gruppe B (einsprachig italienisch eingeschult) herausragt, denn nur ein einziges Kind der Gruppe D (zweisprachig italienisch-deutsch eingeschult) erreicht annähernd den Wert im Italienischen – im Übrigen dasselbe Kind, das im Deutschen die meisten types und tokens der ganzen Klasse liefert.

In den deutschen Texten werden im Sprachgruppen-Durchschnitt folgende Werte erreicht:

- Gruppe A 19,11 tokens (13 types)
- ‚Gruppe‘ B 27 tokens (17 types)
- Gruppe C 18,5 tokens (12,75 types)
- Gruppe D 20,38 tokens (15,13 types)

In den italienischen Texten erzielen die vier Sprachgruppen im Durchschnitt diese Werte:

- Gruppe A 5,33 tokens (4 types)
- ‚Gruppe‘ B 25 tokens (18 types)
- Gruppe C 7,25 tokens (5,25 types)
- Gruppe D 13,62 tokens (9,63 types)

Bemerkenswert ist die Ausgeglichenheit des einsprachig italienisch eingeschulten Kindes; sein verbaler Wortschatz ist in lexikalischer Hinsicht am Ende des zweiten Schuljahres in beiden Sprachen gleich, und zwar im Spitzenbereich der Klasse. Das Bild der Gruppe D ist ebenfalls sehr erfreulich, wenn man wiederum bedenkt, dass die Ausgangssituation sehr unterschiedliche Italienisch- und auch Deutschkenntnisse innerhalb dieser Gruppe hatte. Die Gruppe C (mit einer anderen Familiensprache eingeschult) liegt in den italienischen Texten zwei Punkte über den Resultaten der Gruppe A (einsprachig deutsch eingeschult), in den deutschen Texten aber nur einen halben Punkt darunter, d.h. auch diese Kinder scheinen ihre zweisprachigen Kompetenzen nutzen zu können. In Gruppe A bewegen sich zwei Drittel der Kinder tendenziell hin zu den Werten der Gruppe C im Italienischen, also nach oben; ein Drittel der Kinder zeigt dagegen deutlich schwächere Ergebnisse. Im Deutschen ist die Gruppe A homogener, so wie auch die ganze Klasse im Deutschen enger beieinander liegt als im Italienischen (12–31 : 3–25 tokens bzw. 8–21 : 2–18 types).

In beiden Sprachen sind die am häufigsten verwendeten Verben solche, die sich inhaltlich entsprechen (singen/cantare, fliegen/volare, springen/saltare etc.), so dass die Kinder durchaus über einen gemeinsamen impulspezifischen verbalen Grundwortschatz verfügen. Wiederum nach den Gruppen der sprachlichen Eingangsvoraussetzungen aufgeteilt, zeigt Tabelle 14 diese Verteilung:

Tab. 14: Ausgangslage bei Einschulung		Gruppe	Anteil in %	Anteil an Verben im Deutschen	Anteil an Verben im Italienischen
einsprachig	deutsch	A	41%	39,4%	22,75%
	italienisch	B	5%	6,2%	11,85%
zweisprachig	mit anderer Familiensprache	C	18%	17,0%	13,7%
	italienisch-deutsch	D	36%	37,4%	51,7%

Die Verteilung zeigt in beiden Sprachen, dass die mit Italienischkenntnissen eingeschulten Kinder der Gruppen B und D jeweils einen höheren Anteil an Verben produzieren als es ihrem prozentualen Anteil in der Klasse entspricht. Im Deutschen ist dieser Unterschied noch moderat, im Italienischen dagegen außerordentlich. Die Gruppen A und C produzieren in beiden Sprachen weniger Verben als es ihrem Prozentanteil entspräche; im Deutschen wiederum geringfügig, im Italienischen aber umso deutlicher, wobei hier die Kinder der Gruppe C noch klar besser abschneiden als die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder – die mitgebrachte Familiensprache ist also keinesfalls ein Hindernis, sondern anscheinend eher von Vorteil für die Entwicklung des verbalen Wortschatzes in der neuen Sprache Italienisch.

Im nächsten Schritt wurden die Verben nach Häufigkeit und Verbreitung im Gebrauch gelistet. Es wurden diejenigen Verben, die von mindestens einem Viertel der Kinder verwendet wurden, berücksichtigt, um einen unteren Wert für den verbalen Grundwortschatz anzusetzen. Diese Verben, unterteilt nach ihrer Spezifik hinsichtlich des Bildimpulses, zeigt Tabelle 15:

Tab.15: Verbaler Grundwortschatz			
impulsspezifische Verben		impuls <u>un</u> spezifische Verben	
deutsch	italienisch	deutsch	italienisch
fliegen, weg~	volare	sagen	-
kriegen	-	sein	essere (esserci)
schleichen, (sich) (an~)	-	sehen, (zu~, aus~)	vedere
singen	cantare	denken	-
springen, hinterher~	saltare	merken, (be~)	-
weinen	piangere <sup>25</sup>	-	-
kommen, runter~ <sup>26</sup>	-	kommen <sup>26</sup>	-
erschrecken, (sich)	-	-	-
sitzen	-	-	-
klettern	-	-	-
-	avere (fame, paura) <sup>26</sup>	-	avere
-	fare (un salto, balzo, una passeggiata) <sup>26</sup>	-	fare

<sup>25</sup> Verb war den Kindern von der Lehrerin flektiert vorgegeben worden.

<sup>26</sup> Verben allein impulsunspezifisch; Ausdrücke mit Präfix bzw. Nachverb impulspezifisch.

Zeigt sich bei den deutschen Verben kein Unterschied zwischen den Sprachgruppen, so lässt sich für die italienischen Verben feststellen, dass die impulsspezifischen Verben *cantare, volare, piangere, saltare* von mehr als zwei Dritteln der Kinder aller Sprachgruppen verwendet werden, nicht aber die impulsunspezifischen *avere, essere, fare, vedere*. Hier verwenden zwar vier Kinder der Gruppe A *avere* (im Zusammenhang mit *fame*), einmal wird *fare* (im Zusammenhang mit *un salto*) verwendet. In der Gruppe C benutzen drei der vier Kinder *avere, essere, fare* (mit 5 tokens). Alle 4 types (5 tokens) finden sich bei dem einsprachig italienisch eingeschulten Kind der Gruppe B, und in der zweisprachig italienisch-deutschen Gruppe D sind auch alle 4 types (27 tokens) vertreten. Einzig das zwar unspezifische, aber nicht Passe-partout-Verb *vedere* wird nur von mit Italienischkenntnissen eingeschulten Kindern gebraucht. Allein diese vier impulsunspezifischen types sind mit 46 tokens bei den Kindern der Gruppen B, C und D vorhanden; die anderen 19 unspezifischen types kommen zusammen nur auf 38 tokens.

Dies bestätigt die Vermutung, dass gerade die frequenten Verben mit eher allgemeiner Bedeutung wichtig sind, um in verschiedenen Kontexten im Schriftlichen wie im Mündlichen allgemeine Äußerungen erfolgreich machen zu können. Hieran fehlt es am meisten noch den einsprachig deutsch eingeschulten Kindern; die mit einer anderen Familiensprache eingeschulten Kinder zeigen bereits etwas mehr diesen Ansatz.

## Verbmorphologie

Nach der lexikalischen Untersuchung der Verben folgt ein Blick auf ihre Morphologie – Person, Numerus, Genus Verbi, Tempus und Aspekt drücken sich in der Flexion aus. In den deutschen Texten ist schon eine gute Sicherheit im Gebrauch der zielsprachlichen Flexion zu erkennen; typisch sind Übergeneralisierungen wie *fliegte* und *sprung*, ebenso wie die korrekte Bildung bei erwartet schwierigen Strukturen wie *erschrak (sich)* oder *schlich sich an*. In den italienischen Texten zeigen die Kinder ebenfalls das Wissen um Flexion, wenn auch die Realisierung oft nicht zielsprachlich gelingt (*il uccello cantano, lu celo vole*<sup>27</sup>). Alle Kinder zeigen aber generell, dass Verben meistens flektiert zu verwenden sind, und es gibt im Ganzen nur zwei nicht-zielsprachliche Infinitive in allen Texten. Dieser – von der portugiesisch-deutschen Klasse abweichende – Befund, dass fast keine typischen Übergangsformen in der geschriebenen Sprache vorkommen, ist möglicherweise auf den Einfluss des Unterrichts zurückzuführen.

Daher soll das Augenmerk im Folgenden auf dem Tempus liegen, da gerade dieses in der Textsorte ‚Erzählen‘ eine bedeutsame Rolle spielt, und das mit Unterschieden zwischen beiden Sprachen.

Anders als in den vorliegenden mündlichen Sprechproben ist in den Schreibproben die Vergangenheit eine wichtige Zeitebene. Zwar dominiert auch im Schriftlichen in beiden Sprachen das Präsens mit 237 Vorkommen in den deutschen bzw. 125 Vorkommen in den italienischen Texten. Doch es finden sich auch zahlreiche Vergangenheitsformen: Im Deutschen dominiert als Einzeltempus der Vergangenheit das Präteritum mit 169 Fällen, dazu kommen neun Perfekte und zwei Plusquamperfekte. Im Italienischen sind Imperfetto mit 28 und Passato Remoto mit 38 Vorkommen am häufigsten vertreten, dazu kommen ein Passato Prossimo und zwei

---

<sup>27</sup> Die Schreibweise entspricht den Originaltexten der Kinder.

Trapassati Prossimi.<sup>28</sup> Zu berücksichtigen ist sicherlich, dass die Kinder im Deutschen auf die Verwendung der direkten Rede besonders aufmerksam gemacht wurden und diese auch im Unterricht geübt haben, was die häufige Nutzung des Präsens erklärt und auch wieder einen klaren Unterschied zur portugiesisch-deutschen Klasse darstellt. Im Italienischen ist nicht nur die direkte Rede Ursache des Präsens, sondern es zeigt sich auch sehr klar, dass ausschließlich Kinder mit Italienischkenntnissen bei Einschulung überhaupt andere Tempora als das Präsens verwendet haben. Der geringe Anteil von Perfekt/Passato Prossimo spricht für die Schriftlichkeit des Ausdrucks, und im Italienischen ist die Unterscheidung von Passato Prossimo/Passato Remoto und Imperfetto in aspektueller Hinsicht relevant. Dass hier so viele Imperfetti anzutreffen sind, könnte einerseits mit seiner einfacheren, regelmäßigeren Bildung zu tun haben, andererseits aber auch mit dem schwierigeren Erwerb des aspektuellen Unterschieds der italienischen Vergangenheitstempora zusammenhängen. Auf jeden Fall gibt es zahlreiche Beispiele dafür, dass die kompetenteren Kinder ihr Wissen um das Passato Remoto in der Bildung von nichtzielsprachlichen Flexionen darlegen: *vedí (vide)*, *vise (vide)*, *fecé (fece)*, *fecce (fece)*, *si accorsi (si accorse)*, um nur einige zu nennen. Bei regelmäßigen Bildungen fehlt meistens nur der endungsbetonende Akzent, bei unregelmäßigen Verben ist viel Kreativität im Lernprozess zu erkennen.

Die Verteilung<sup>29</sup> von 56 % Gegenwarts- zu 43 % Vergangenheitsformen im Deutschen bzw. 63 % Gegenwarts- zu 35 % Vergangenheitsformen im Italienischen unterscheidet sich wesentlich von den Präsens-dominierten mündlichen Sprechproben zur selben Geschichte und lässt klar erkennen, dass die Kinder bereits zwischen mündlichem und schriftlichem Ausdruck unterscheiden und dies durch die der Textsorte ‚Nacherzählung‘ angemessene Tempuswahl zeigen; im Deutschen durchgehend, im Italienischen soweit sie bereits über das morphologische Wissen zur Vergangenheitsbildung verfügen. Auch literarische Vorkenntnisse fördern diese Entwicklung. Ein Blick auf die Sprachgruppen zeigt in diesem Zusammenhang bei den deutschen Texten der

- Gruppe A 57 % Gegenwartsformen gegenüber 41 % Vergangenheitsformen,
- ‚Gruppe‘ B 29 % Gegenwartsformen gegenüber 71 % Vergangenheitsformen,
- Gruppe C 42 % Gegenwartsformen gegenüber 57 % Vergangenheitsformen,
- Gruppe D 67 % Gegenwartsformen gegenüber 32 % Vergangenheitsformen.

Die zweisprachig italienisch-deutsch eingeschulten Kinder der Gruppe D zeigen die größte Dominanz des Präsens, während das einsprachig italienische Kind der Gruppe B die größte Dominanz des Präteritums (keine Verwendung anderer Vergangenheitsformen) aufweist. Die Gruppen A und C erreichen genau umgekehrte Prozentwerte, so dass eine Interpretation der Tempuswahl im Zusammenhang mit den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen nicht zweifelsfrei möglich ist.

Die italienischen Texte der zweisprachig italienisch-deutsch eingeschulten Kinder zeigen ein ausgewogenes Verhältnis von 46:52 %; im Text des einsprachig italienisch eingeschulten Kindes dominieren dagegen mit 18:82 % eindeutig die Vergangenheitstempora. Hier ist auch noch bemerkenswert, dass das Kind der Gruppe B

---

<sup>28</sup> Presente: Präsens (*l'uccello canta* - der Vogel *singt*);  
 Imperfetto: Imperfekt (*l'uccello cantava* - der Vogel *sang* [ $\approx$  tagein, tagaus]);  
 Passato Remoto: Historisches Perfekt (*l'uccello cantò* - der Vogel *sang* [ $\approx$  auf einmal]);  
 Passato Prossimo: Perfekt (*l'uccello ha cantato* - der Vogel *hat gesungen*);  
 Trapassato Prossimo: Plusquamperfekt (*l'uccello aveva cantato* der Vogel *hatte gesungen*).  
 (Trapassato Remoto kommt - erwartungsgemäß - im Korpus nicht vor.)

<sup>29</sup> Die restlichen 1 bzw. 2 % fallen auf Futur bzw. nicht flektierte Verben.

16 Passati Remoti bei nur 2 Imperfetti verwendet, während die Kinder der Gruppe D wesentlich mehr schwanken mit 38 Passati Remoti bei 28 Imperfetti. Während die vier im Italienischen kompetenteren Kinder der Gruppe D bereits in die Richtung des einsprachig italienisch eingeschulten Kindes weisen, verwenden die vier weniger kompetenten noch gar kein Passato Remoto, sondern wenn Vergangenheit, dann das regelhaftere Imperfetto. In der differenzierten Wahl der Vergangenheitstempora liegt also wohl ein Indikator für Schriftsprachkompetenz bzw. deren Entwicklung.

## Satzverbindungen

Neben der syntaktischen Verwendung von Verben gibt auch die Verknüpfung von (Teil-) Sätzen Auskunft über die Komplexität und auch Kohärenz eines Textes. Hierzu wurde vor allem der Gebrauch von Konjunktionen näher betrachtet, weil diese als hauptsächliche Verknüpfung in allen Texten vorkommen. Das Verhältnis von unverknüpften zu verknüpften Sätzen ist im Deutschen 151:125, im Italienischen 114:56. Die vier häufigsten Typen sind:

### Unverbunden:

- *...die Katze will den Vogel fressen.\_Die Katze springt auf die Mauer.\_Der Vogel fliegt auf einen Baum.\_Die Katze springt hinter her.\_Die Katze krablt immer höher auf den Baum.\_ Der Vogel sitzt auf dem Baum.\_Die Katze ist auf dem Baum angekommen....* (KAI, Gruppe A)
- *Un uccello canta su muro.\_Un gatto e giù. E'getto salta su muro.\_Il uccello vola sul l'albero.\_Il gatto salta su l'albero.\_Il gatto va su l'albero.\_Il uccello vola giù.\_Il gatto piange.\_Il uccello canta.* (CLAIRE, Gruppe C)

Dieser Typus kommt in den deutschen Texten nur ein einziges Mal in Reinform vor, in den italienischen Texten produzieren acht Kinder ausschließlich unverbundene Hauptsätze.

### Reihend:

- *...Der Vogel sang und sang und merkte garnichtz. Da Schlich sich die Katze mehr an die Maua rahn. Da sagte die Katze: „mmmhh lecker“. Da springte die Katze auf die Mauer. Da merkte der Vogel die Katze. Da flaterte der Vogel auf das Baum....* (ANGELA, Gruppe B)
- *Un uccello canta é gatto á farme. é gatto un salto sul muro é uccello piange wolo sul albero* (BJÖRN, Gruppe A)

Solche reihenden Markierungen sind in den Texten beider Sprachen weit verbreitet; außer *und/e* findet sich auch häufig (mündlich) erzähltypisches *dann/poi* oder auch *und dann/e poi*.

### Adversativ:

- *Eine Katze schlich sich vor der Mauer an einen Vogel, der sang ahnungslos. Doch plötzlich, sprang die Katze auf die Mauer....Die Katze aber war schlau und ging hinter her...* (LISA, Gruppe C)
- *...il gatto fa ún balzo sul muretto per sorprendere l'uccellino ma l'uccellino lo a visto e vola sul a'lbero il gatto fa un balzo sul l'albero per papparsi l'uccellino ma l'uccellino e piu furbo e vola sul muretto...* (NORA, Gruppe D)

Dieser Typus ist insgesamt seltener; während in den deutschen Texten noch bei 13 Kindern insgesamt 21 Vorkommen sind, tritt er nur in den italienischen Texten zweier Kinder insgesamt dreimal auf.

### Hypotaktisch:

- ...die Katze bleibt oben weil sie nicht runter kommt. Der Vogel singt fröhlich weiter und ist glücklich das er noch lebt und die Katze weint auf den Baum und hoft das sie wider runter kommt. (CLARISSA, Gruppe D)
- ...Quell uccellino che non sapeva niente cantò ancora....il uccellino vollo sempe piu in alto vinche era arivato alla cime del l'albero....quando il gatto era arivato il'uccellino vollo sul muro e cantò... (LORETTA, Gruppe D)

Solche hypotaktischen Satzverbindungen finden sich am häufigsten mit subordinierenden Konjunktionen, die kausal (*weil/perché*), temporal (*als/quando, bis/finché*) oder als Komplementierer (*dass/che*) vorkommen; darüber hinaus werden Infinitivsätze mit *um zu/per* und Relativsätze mit Pronomen gebildet – ein breites Spektrum, wie Tabelle 16 wiedergibt:

Tab. 16: Satzver- bindungen	deutsch				italienisch			
	Anzahl Kinder	niedrigster Wert	höchster Wert	Mittelwert	Anzahl Kinder	niedrigster Wert	höchster Wert	Mittelwert
ohne Konjunktion	21	0	13	6,86	22	1	10	5,18
reihende Konjunktion	19	0	10	3,32	13	0	7	1,77
adversative Konjunktion	13	0	3	0,95	2	0	2	0,14
hypotaktische Verknüpfung	18	0	4	1,36	7	0	3	0,68
Absolutwert <sup>30</sup>	22	20	51	34,18	22	9	42	19,82
Verhältniswert <sup>31</sup>	22	2,00	3,27	2,75	22	2,00	3,50	2,47
gewichteter Verhältniswert <sup>32</sup>	22	2,00	22,17	12,75	22	2,00	19,60	6,65

Unverbundene Hauptsätze haben jeweils den höchsten Anteil von 55 % (dt.) bzw. 67 % (ital.). Reihende Konjunktionen sind mit 27 % (dt.) bzw. 22 % (ital.) am zweithäufigsten vertreten. Adversative Verknüpfungen sind am seltensten und erreichen 7 % (dt.) bzw. gar nur 2 % (ital.). Hypotaktische Satzgefüge schließlich kommen etwas mehr mit 11 % (dt.) bzw. 9 % (ital.) vor.

Sprachgruppenbezogen zeichnen sich in beiden Sprachen bei unverbundenen und gereihten Sätzen keine besonderen Ergebnisse ab; im Deutschen verwenden noch 13 von 22 Kindern adversativen Verknüpfungen, im Italienischen sind es nur noch zwei. Hypotaxen im Deutschen sind bei 18 Kindern zu finden, im Italienischen bei noch sieben Kindern, erwartungsgemäß die mit Italienischkenntnissen eingeschulten (Gruppen B und D). Es gibt nur ein Kind, das in seinen beiden Texten ausschließlich unverbundene Sätze produziert; alle anderen zeigen (zumindest in einer Sprache) Ansätze, ihre Sätze zu verbinden und ihren Erzählungen damit Kohärenz zu verleihen. Die Spanne zwischen niedrigstem und höchstem Wert ist dabei recht groß, wie oben angegeben.

<sup>30</sup> Berechnet nach einer Rangskalierung der Phänomene (vgl. zur Methode ROTH 2002a).

<sup>31</sup> Berechnet als Quotient der Absolutwerte und der Anzahl der tokens.

<sup>32</sup> Berechnet als Produkt aus dem Verhältniswert und der Anzahl der types.

## Ergänzungen

Die eingangs dargestellten Faktoren Differenziertheit und Komplexität des sprachlichen Ausdrucks werden auch maßgeblich durch Satzergänzungen erreicht. Sie werden von der Valenz des Verbs gesteuert und nennen seine Aktanten, ebenso wie sie das Geschehen und dessen Gliederung in Raum und Zeit präzisieren. Zu den untersuchten Ergänzungen gehören:

*Aktanten:* Subjekt, direktes und indirektes Objekt, Reflexiva

*Präzisierung sowie Raum-/Zeit-Anordnung des Geschehens:* Adverbien, Präpositionalphrasen

Tabelle 17 zeigt die absoluten Zahlen:

Tab. 17: Ergänzungen	deutsche Texte	italienische Texte
Subjekte <sup>33</sup>	355	189
Adverbien <sup>34</sup>	149	53
direkte Objekte <sup>35</sup> inkl. 'Nachverb' <sup>36</sup>	63	46
reflexive Objekte <sup>37</sup>	26	10
indirekte Objekte <sup>38</sup>	4	2
Präpositionalphrasen	102	60
Summe	699	360

Die Verteilung zwischen beiden Sprachen liegt in der Summe bei zwei Dritteln (dt.) zu einem Drittel (ital.), annähernd desgleichen bei den Subjekten, indirekten Objekten und Präpositionalphrasen. Eine unterschiedliche Verteilung mit drei Vierteln (dt.) zu einem Viertel (ital.) weisen die Adverbien und Reflexivobjekte auf. Einzig die direkten Objekte sind im Italienischen relativ häufiger als die anderen Ergänzungen vorzufinden. Da in dieser Untersuchung nicht zwischen obligatorischen und fakultativen Ergänzungen unterschieden wurde, kann vermutet werden, dass die Verwendung des direkten Objekts im Italienischen geringere Erwerbsschwierigkeiten mit sich bringt, da es unflektiert erscheint: *Il gatto vede l'uccello* (Die Katze sieht den Vogel). Auch im Deutschen ist der Erwerb von Akkusativobjekten augenscheinlich elementar und früher als dies für Dativobjekte der Fall ist (vor allem bei Pronominalformen). Die wenigen Vorkommen sind folgende:

- *Vogel flieg doch nicht weck ich tur dier niks.* (CHRISTINE, Gruppe A),
- *die Kaze sakt ich krik dich voll. Und kletert dem vogel nach* (ALBA, Gruppe D),
- *Und die Katze fragt: „kanst du mir runter helfen?* (CARINA, Gruppe D),
- *dieser Vogel siet leker aus den schnapp ich mir jetzt mal.* (CLARISSA, Gruppe D),
- *questo uccellin sembra buono adesso mello prendo.* (CLARISSA, Gruppe D),
- *quell l'uccellino melo prendo e sara buono* (LORETTA, Gruppe D).

Bemerkenswert ist zum einen, dass nur ein Beispiel aus der Gruppe A kommt, alle anderen aus der Gruppe D, zum anderen, dass CLARISSA in beiden Sprachen die gleiche Struktur bevorzugt: den schnapp ich mir / mello prendo. Der deutschen Kombination von Demonstrativpronomen (den) und Dativpronomen (mir) setzt sie

<sup>33</sup> Nullsubjekte im Italienischen mitgezählt.

<sup>34</sup> Ohne Unterscheidung des Adverbtyps.

<sup>35</sup> Im Deutschen mit Akkusativ gebildet, im Italienischen unflektiert.

<sup>36</sup> Zweiteilige Strukturen wie z.B. ‚Hunger haben‘/ ‚avere fame‘ ‚Angst haben‘/ ‚avere paura‘ u.ä.

<sup>37</sup> Im Deutschen ‚sich‘, Im Italienischen ‚si‘ in der 3. Person bzw. analog in anderen Personen.

<sup>38</sup> Im Deutschen mit Dativ gebildet, im Italienischen mit der Präposition ‚a‘.

die italienische Kombination der klitischen Objektpronomina in Dativ und Akkusativ (*me lo*) entgegen – eine anspruchsvolle grammatische Lösung.

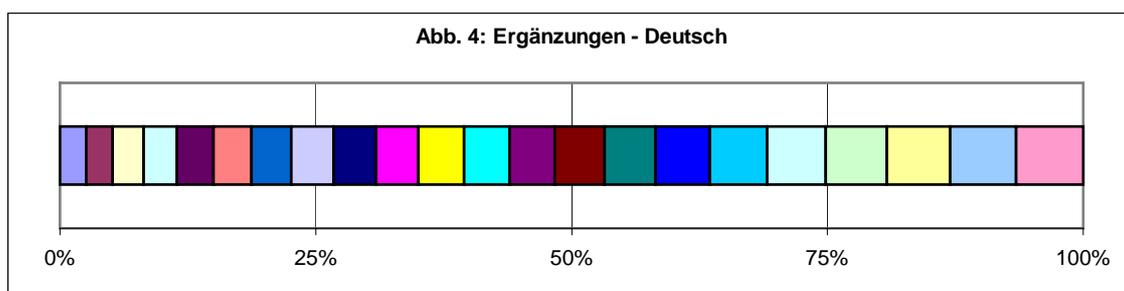
Reflexive sich/si-Objekte werden im Deutschen von 17 Kindern aller Sprachgruppen benutzt, im Italienischen von sechs Kindern der Gruppen B und D.

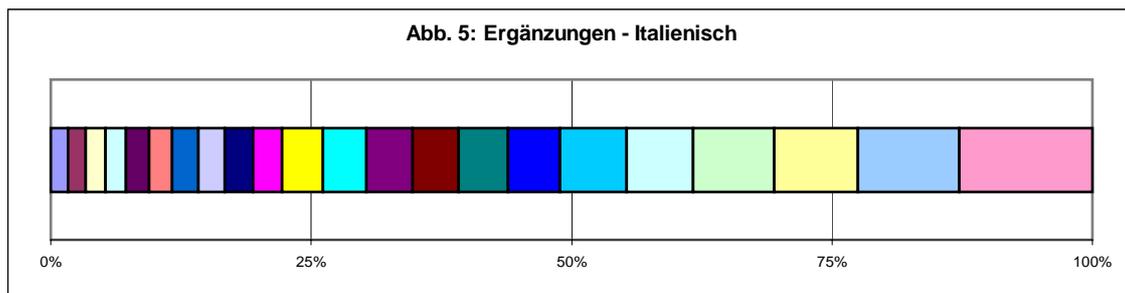
Präpositionalobjekte finden sich in beiden Sprachen als häufigste Objektform, die meisten Realisierungen sind adverbiale Präpositionalgruppen wie z.B. ‚auf dem Baum‘/ ‚sull’albero‘, ‚auf der Mauer‘ / ‚sul muro‘. In den italienischen Texten der Gruppe A gelingt dies drei Kindern, während fünf Kinder Fehlformen produzieren, jedoch mit erkennbarem Plan, ein Präpositionalobjekt zu benutzen.

Der recht große Unterschied im Gebrauch von Adverbien kann damit zusammenhängen, dass im Deutschen von allen Kindern mehrere verschiedene Adverbien (wie z.B. *flog bis ganz oben ... kletterte auch immer weiter; krablt immer höher ... fliegt ganz schnell weg*) benutzt werden, um die Erzählung zu differenzieren, während sich dies im Italienischen oft mit den adverbial verwendeten Präpositionen *su/giù* erschöpft und nur kompetente Kinder darüber hinaus auch ihre italienischen Texte mit *poi, adesso, di nuovo, una volta, allora, ancora, a un tratto* etc. verfeinern. Ganz selten kommt es auch zu so komplexen Strukturen wie *sempre più in alto*.

Bei den verwendeten Subjekten fiel auf, dass sie im Italienischen meistens realisiert sind; die Nullsubjektoption wird nur in 20 von 189 Fällen verwendet, und zwar neunmal allein von dem einen Kind der Gruppe B, aber auch zweimal von Kindern der Gruppe A. Aus der relativ geringen Zahl von Nullsubjekten kann gefolgert werden, dass pronominale Subjekte in der Textgestaltung schwieriger sind als nominale – auch im Deutschen finden sich nur 78 pronominale Subjekte gegenüber 277 nominalen. Die Schaffung von Referenz mit rückverweisendem (anaphorischem) Gebrauch von Proformen trägt nicht nur zur Kohäsion, sondern auch zur Sprachökonomie bei und wird in beiden Sprachen erst zaghaft eingesetzt (mit der o.g. Ausnahme). In den mündlichen Sprechproben wurden dagegen häufiger deiktische Mittel eingesetzt, um Referenten eindeutig zu bezeichnen, was den Kindern offenbar leichter fällt als der Gebrauch von Proformen im Schriftlichen.

Die Verteilung der Ergänzungen insgesamt zeigen die Abbildungen 4 und 5. Die Werte für das Italienische zeigen, dass sich elf Kinder im unteren Bereich bis 25 Prozent befinden, am anderen Ende hingegen sind es nur drei Kinder, die das obere Drittel abdecken. Die Werte für das Deutsche weisen ein etwas ausgeglicheneres Bild auf; hier befinden sich acht Kinder im unteren Bereich bis 25 Prozent, während fünf Kinder das obere Drittel erreichen. Die Anzahl kompetenter Sprecher ist also im Deutschen größer und die Leistungsstreuung der Untersuchungsgruppe geringer als im Italienischen.





## Themenentfaltung

Textkohärenz lässt sich nicht nur in syntaktischen Fügungen erkennen, sondern auch in der Art und Weise, wie das Thema der Erzählung entfaltet, ihre Dynamik erzeugt wird. Zu beachten ist die Entwicklung des Themas zum einen durch neue Prädikationen, zum anderen aber auch durch die Wiederaufnahme mittels Textklammern. In der Literatur (SOMMERFELD/ STARKE 1998) werden folgende Typen unterschieden:

- einfache lineare thematische Progression: die jeweils ‚neue‘ Information, das Rhema, wird zur ‚bekannteren‘ Information, dem Thema des Folgesatzes.  
*da sit die Katze eine Mauar und da ist ein Vogel und er singt. Da hat eine ide* (SILVIA)
- subjektbezogene Progression: einem gleichbleibendem Thema werden immer neue Rhemata zugeordnet.  
*Ein Vogel sitzt auf der Mauar und feift frölich. Da sit er die Katze der Vogel sagt 'Eine Katze Oh, um himmelswiln und Der Vogel fligt auf Dem Baum....* (CHRISTOPH)
- verzweigende thematische Progression: ein ‚Oberthema‘ bekommt zwei Prädikationen, zwei Rhemata, die ihrerseits als zwei Folgethemen weitergeführt werden.  
*Cera una volta un l'uccellino ce cahnta sull muro. é un gatto che a molto fame. allora il gatto fa un salto sull muretto. il l'uccellino si spaventa!...* (CARINA)

Da diese Typen aber in Reinform in den Kindertexten nicht zu finden sind, ist eine weitere Identifizierung von Mischgruppen sinnvoll (vgl. 3.1.1, S. 40ff.). Im Korpus der italienisch-deutschen Texte bildet in beiden Sprachen das Gros eine subjektbezogene Progression mit alternierenden Subjekten als Thementräger, wobei sich auch Anteile von thematischer Progression, zuweilen verzweigt, erkennen lassen – einige Beispiele zur Veranschaulichung [T=Thema, R=Rhema]:

- *Un uccello [T1] canta su muro [R1]. Un gatto [T2] e giù [R2]. E'getto [T2] salta su muro [R1]. Il uccello [T1] vola sul l'albero [R3]. Il gatto [T2] salta su l'albero [R3]. Il gatto [T2] va su l'albero [R3]. Il uccello [T1] vola giu [R1]. Il gatto [T2] piange [R4]. Il uccello [T1] canta [R5].* (CLAIRE)  
Die Progression ist subjektbezogen, die Subjekte *uccello* und *gatto* alternieren.
- *Eine Katze [T1] die ein Spaziergang machte [R1] ging an einer Maua vorbei [R2]. Da sa sie [T1] ein Vogel [R3]. Der Vogel [T2] sang und sang und merkte garnichtz [R4]. Da Schlichsich die Katze [T1] mehr an die Maua rahn [R2].* (ANGELA)  
Die Progression ist subjektbezogen mit Anteilen thematischer Progression und alternierenden Subjekten.
- *C'era una volta [T1] un gatto [R1] che era molto affamatto. una volta vedi [T2] un uccellino [R2] e disse questo uccellin [T3] sembra buono [R3] adesso mello prendo [R4]. Il gatto [T2] fecé un grande salto [R5] e voleva prendere l'uccellino [R2].*

*L'uccellino [T3] si' acorsi del gatto [R1] e volo su un albero [R6]. Poi il gatto [T2] fece un altro salto [R5] e arivo sul l'albero [R6]. É voleva prendere l'uccellino [R2]. Ma l'uccellino [T3] volo via [R7] e il gatto [T2] non poteva scendere del l'albero [R6]. (CLARISSA)*

Die Verteilung zwischen subjektbezogener und thematischer Progression ist (angestrebt) ausgeglichen.

Mit den drei Beispielen sind über 90 % aller Texte mit ihren vorkommenden Progressionstypen abgedeckt. Die restlichen knapp 10 % arbeiten darüber hinaus entweder mit Elementen der Verzweigung oder mit überwiegender thematischer Progression. Eine Übersicht über die Verteilung der Progressionstypen zeigt Tabelle 18 (zur näheren Erläuterung der Typen A–D vgl. 3.1.1, S. 40ff.):

Tab. 18: Thematische Progression nach Gruppen und Typen	deutsche Texte					italienische Texte				
	A N=9	B N=1	C N=4	D N=8	Σ N=22	A N=9	B N=1	C N=4	D N=8	Σ N=22
A: rein subjektbezogene Progression, ein durchgehendes Subjekt	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0
B1: rein subjektbezogene Progression, alternierende Subjekte	-	-	-	2	2	9	-	3	-	12
B2: überwiegend subjektbezogene Progression, alternierende Subjekte, Anteile thematischer Progression	9	1	2	3	15	-	-	1	4	5
B3: überwiegend subjektbez. Progression, alternierende Subjekte, Anteile themat. Progression, Elemente der Verzweigung	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
C: gleichmäßige Verteilung subjektbezog. Progression und themat. Progression	-	-	2	2	4	-	-	2	-	2
D1: überwiegend thematische Progression	-	-	-	-	0	-	1	1	-	2
D2: überwiegend thematische Progression, Elemente der Verzweigung	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0

Weder der einfachste, statische Typ A ist vertreten noch der komplexe Typ D2. Die wenigen Texte, die nicht den häufigsten Typen B1, B2 und C zuzuordnen sind, stammen von Kindern aus den mit Italienischkenntnissen eingeschulten Gruppen; zum einen von einem Kind aus der Gruppe D und zum anderen von drei Kindern aus den Gruppen B und D. Aufgefallen ist auch, dass alle neuen Kinder der einsprachig deutschen Gruppe A in ihren deutschen Texten zum Progressionstyp B2 tendieren und in ihren italienischen Texten zum Progressionstyp B1. Eine thematische Progression vom Typ ‚Rhema wird Thema‘ ist offenbar schwieriger als das reine Alternieren der beiden Akteure als Subjekte. Übrigens ist nur ein Kind in beiden Sprachen demselben Progressionstyp zuzuordnen. Die sprachlichen Möglichkeiten begrenzen sicherlich den Ausdruck, bedingen aber nicht den individuellen Erzählstil.

Zum Einsatz der Textklammer zur Erzeugung von Kohärenz folgen nähere Erläuterungen im nächsten Abschnitt.

## Elemente von Literarität

Die Feststellung, dass bereits frühe Texte von Grundschulkindern erkennen lassen, dass diese ihre Texte bereits mit literarischen Elementen Gestalt verleihen (DEHN 1999), findet in den vorliegenden Erzählungen eine Bestätigung. Die Gestaltungsfähigkeit steckt zwar teilweise noch sehr in den Anfängen, doch einige Merkmale lassen sich durchgehend beobachten, andere wiederum scheinen eine gewisse Textkompetenz vorauszusetzen, die auch mit den Vorkenntnissen aus der persönlichen Lesesozialisation zusammenhängen wird. Bei zweisprachig eingeschulten Kindern ist auch darauf geachtet worden, ob sie ihre Textkompetenz der stärkeren Sprache in die Texte der schwächeren Sprache einfließen lassen, d.h., ihre literarischen Vorkenntnisse auch sprachübergreifend nutzen. Einen Überblick über die untersuchten Elemente und die Verteilung ihrer Verwendung gibt Tabelle 19:

Tab. 19: Elemente literarischer Erfahrung	deutsche Texte					italienische Texte				
	A N=9	B N=1	C N=4	D N=8	Σ N=22	A N=9	B N=1	C N=4	D N=8	Σ N=22
Überschrift	9	1	4	8	22	9	1	4	7	21
Es war einmal	-	-	1	2	3	-	-	-	4	4
Eines Tages usw.	-	-	-	-	0	-	1	-	2	3
Direkte Rede, Inneres Sprechen	9	1	4	8	22	1	1	1	4	7
Gestaltung des Beginns	-	1	1	-	2	-	1	-	3	4
Gestaltung des Endes	1	-	1	-	2	-	-	-	2	2
Motivation	1	1	1	5	8	5	1	2	8	16
Vorgeschichte	-	-	-	-	0	-	-	-	-	0
Stilmittel (Wiederholung)	1	-	1	3	5	2	1	1	2	6
Personalisierung	1	-	-	-	1	-	-	-	-	0
Textklammer	7	1	2	2	12	3	-	2	3	8
Wechsel Erzählhaltung	-	-	-	1	1	-	-	1	1	2

Diese Kategorien werden im Folgenden anhand von Beispielen illustriert und näher erläutert, wobei die den Text gestaltenden Eingangs- und Schlussformeln, die verwendet wurden, unter einem Punkt zusammengefasst werden.

### Überschrift

Eine Überschrift setzt einem verfassten Text einen Rahmen. Die deutschen Texte aller Kinder und die italienischen Texte mit nur einer Ausnahme beginnen mit einer Überschrift, die in den meisten Fällen die Protagonisten benennt, in einigen Fällen aber auch darüber hinaus detaillierter titelt (*Ein schlauer Vogel; Die Vogeljagt*). Ein Mädchen überschreibt ihren deutschen Text mit *Eine Katze hat Pech* und den italienischen mit *l'uccellino é furbo* („das Vögelchen ist schlau“), womit sie die unterschiedlichen Perspektiven der Geschichte ausdrückt; zum einen die der Katze, zum anderen die des Vogels, mithin der beiden Protagonisten. Das Setzen einer Überschrift als Gliederungssignal des Textes wurde den Kindern im Unterricht vermittelt und wird in 43 von 44 Texten realisiert.

### Direkte Rede, Inneres Sprechen

Ebenso auf schulische Vermittlung dürfte der in allen deutschen Texten durchgängig zu beobachtende Gebrauch von Protokollsätzen bei der direkten Rede zurückzuführen sein. Die Kinder verwenden diese in den deutschen Texten mit teilweise

bedeutungsnuancierenden Verben, wie z.B.: *sagt[e]* – *fragt* – *antwortet[e]* – *denkt[dachte]* – *flüstert* – *murmelte* – *rief* – *schreit[schrie]*. Dieser Reichtum des verbalen Wortschatzes kommt in der Vielfalt der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit zum Tragen. In den italienischen Texten findet sich direkte Rede mit vier Vorkommen seltener, doch auch hier verwenden die kompetenten Schreiberrinnen mit *diceva/disse* („sagte“) *rispose* („antwortete“) und *pensò* („dachte“) in den Protokollsätzen unterschiedliche Verben zur Charakterisierung der Rede. Durch die Verwendung von direkter Rede steigern die Kinder die Dramaturgie der Geschichte und gliedern sie gleichzeitig auch wieder auf den zwei Ebenen ‚Erzählen‘ und ‚Dialog‘.

Als schmackhaftes Detail in den Texten eines zweisprachigen Mädchens ist aufgefallen, dass die Katze im Deutschen den Vogel im Selbstgespräch als *schönse Früschzüg* bezeichnet, im Italienischen dagegen als *bon deser*<sup>39</sup> – ein Bezug auf kulturspezifische Unterschiede liegt verführerisch nahe, ist aber wohl schwer belegbar.

#### *Eingangs- und Schlussformeln, Gestaltung von Beginn und Ende*

Die Untersuchung der Texte auf erzähltypische Formeln wie *es war einmal*, *eines Tages* o.ä. kann für die Einschätzung der Textkompetenz der Kinder herangezogen werden, da Kenntnis und Gebrauch solcher Wendungen auf literarische Erfahrungen hindeuten. Unerwarteterweise kommen in den deutschen Texten nur dreimal *es war[en] einmal... [ein schöner Tag]* vor, während in den italienischen Texten neun solcher Elemente vorkommen – bei denselben Mädchen, deren Italienischkompetenz bereits zuvor benannt wurde und darüber hinaus in zwei Fällen, in denen einfach mit *era un gatto* („[es] war eine Katze“) eine Annäherung an die traditionelle Formel *c'era... [una volta]* („es war einmal...“) versucht wird.

In diesem Zusammenhang kann auch bei mehreren Kindern beobachtet werden, dass sie neben den o.g. Märcheneingangsformeln weitere formale Wendungen zur Gestaltung des Endes einsetzen, wie z.B. *... das war die Geschichte – ... und die Geschichte ist vorbei – ... e il ucelino visse felice e contento* („und der Vogel lebte glücklich und zufrieden“).

#### *Motivation, Personalisierung*

Die Katze wird nur von einem einzigen Jungen in seinem deutschen Text durch Namensgebung individualisiert: *Eine Katze schleicht sich an ein Vogel. Übrings die Katze heist Turinga*. Andere Kinder versehen den Vogel mit Attributen wie *schlau/furbo*, *fröhlich*, *ahnungslos*, *stolz*, *hüpsch*; der Katze dagegen wird nur in einer einzigen Überschrift *Pech* attestiert. Dafür wird in vielen Texten über ihre Motivation spekuliert; in vielen italienischen Texten (16) wird ihr *fame* („Hunger“), zugeschrieben; in den deutschen Texten (8) wird hierzu weniger ausgesagt, und wenn, dann meist in der Form inneren Sprechens der Katze: *mmmhh lecker – das ist doch einser schönes gericht – das ist ein tolles essen – ein leckerbissen – was für ein leckeres Mittagessen – was für ein schönse Früschzüg – dieser Vogel siet leker aus den schnapp ich mir jetzt mal...*. Gerade solche Gedanken bringen die Kinder sprachlich individuell und kreativ zum Ausdruck.

#### *Stilmittel*

So wie inneres Sprechen der Protagonisten sind auch Lautmalereien sehr lebendige Stilmittel, die der Katze, dem Vogel oder beiden in Schnauze bzw. Schnabel gelegt werden: Am häufigsten kommt *bebe* bzw. *bebebe* vor, das als italienische Version

<sup>39</sup> buon dessert – ‚buon[o]‘ kann umgangssprachlich zu ‚bon[o]‘ werden.

von *bäh* in beiden Sprachen häufig von den Kindern verwendet wird, des Weiteren der in einen Hilfeschrei übergehende Vogelgesang *a a a a a a ajuta* („Hilfe“) sowie der lautmalerische Katzenjammer ... *il gatto sta sul alBero e a o u e.* („... die Katze ist auf dem Baum e a o u e“).

Gern benutzte Stilmittel in beiden Sprachen zur Intensivierung der Darstellung finden sich auch in Wiederholungen wie z.B. *die Katze weinte und weinte ... Und der Vogel lachte und lachte – il gatto pianngeva e pianngeva* („die Katze weinte und weinte“), wobei durch die Wiederholung auch ein temporaler Aspekt – das Andauern der Handlung – angedeutet werden kann. Doch mehrere Kinder verwenden auch Wiederholungen nicht zur temporalen Markierung, sondern zur Intensivierung und damit auch Dynamisierung der Erzählung: ...*kapelt hör und hör*<sup>40</sup> – *langsam langsam*<sup>41</sup> *schlich sich eine Katze an den Vogel – gatto wa wa wa. uccelo su su* („Katze geht geht geht. Vogel rauf rauf“) <sup>42</sup> – *gatto su su su su su su su su* („Katze rauf...“). Handelt es sich bei diesen beiden italienischen Beispielen um einfache verblose Äußerungen (die allerdings im Mündlichen durchaus dynamisch wirken können), gibt die folgende Unterhaltung zwischen Katze und Vogel einer äußerst kompetenten Autorin Ausdruck:

- *il gatto [...] disse: „ti prendo.“ Il uccellino rispose: non mi prendi ivecce. Il gatto si infuriò e disse dinuovo: „ti prendo pero si.*  
(„die Katze [...] sagte: „ich krieg dich“. Das Vögelchen antwortete: du kriegst mich [je]doch nicht. Die Katze ärgerte sich und sagte nochmal: „ich krieg dich aber wohl.“)

Ähnlich ist in einigen deutschen Texten die Unterhaltung auf dem Prinzip von Rede–Gegenrede angelegt, wobei z.T. mit Inversion der Satzglieder gearbeitet wird:

- *du krickt mich nicht. aber ich krick dich woll*
- *„du krigst mich nicht“ „krig ich wol.“*
- *„du krist mich nicht“ ich krik dich voll.*

#### Textklammer

Zum einen zeigen Tempusmerkmale, wie z.B. die Einbettung der Geschichte in eine Erzählzeit, dass die Kinder ihre literarischen Erfahrungen einbringen. Zum anderen nutzen sie auch weitere literarische Elemente, um ihre Texte narrativ zu gestalten. So erhalten viele Erzählungen durch den Gebrauch einer Textklammer Halt – das am Anfang eingeführte Thema wird am Ende wieder aufgenommen und dient der Formgebung des Erzählten:

- *Die Katze Schlich sich an eine Mauer vo ein Vogel drauf saß. [...]*  
*die Katze weint / der Vogel setst sich wieder auf die Mauer und feift.*

Die Wiederaufnahme von thematischen Elementen mittels einer Textklammer verleiht einem Text also Kohärenz und reguliert die sich entwickelnde Dynamik, schafft Zusammenhalt (vgl. 3.1.1).

#### Wechsel Erzählhaltung

Mit dem Schlusssatz verlässt der Text eines Mädchens die tatsächliche (Bilder–) Geschichte und lässt den Vogel davonfliegen; nachdem er als *gerettet* bezeichnet wird; vielleicht die logische Konsequenz, um der Katze auch wirklich zu entkommen: *Und der Vogel war geretet. Und der Vogel flog glücklich davon.* In zwei anderen Texten wird die Feuerwehr zur Rettung der Katze vom Baum in Anspruch genommen; hier

<sup>40</sup> krabbelt höher und höher

<sup>41</sup> könnte gut dem italienischen *pian(o) piano* nachempfunden sein, würde dann aber die sprachlichen Mittel des Mädchens im Italienischen übertreffen.

<sup>42</sup>alle Übersetzungen nur annähernd

liegt es nahe, dass die Kinder ihren eigenen Erfahrungsschatz in die Erzählung einbringen möchten: *Und die Kaze kommt erst wider runter als die Feuawer kam.*

Verbunden mit einem Wechsel der Erzählhaltung endet auch der Text eines weiteren Mädchens vom Geschehen gelöst:

- ... [*l'uccellino*] *vola sul muretto e canta di un gatto ce era su un albero e piangeva e piangeva. Come il nostro gatto.*  
(... [der Vogel] fliegt auf die Mauer und singt von einer Katze die auf einem Baum war und weinte und weinte. Wie unsere Katze.)

Dasselbe Mädchen steigert sich in ihrer deutschen Geschichte in reine Fantasie, denn ihre Protagonisten überleben das Ganze nicht:

- *Der Vogel sagt: Etscht du Mörder"! Die arme Katze fällt runter und stirtd. Der Vogel weind und sagt: „ich binn so blöd“ und bringt sich um Alle Tiere weinen.*

Mehrere Kinder machen sich also ihre eigenen Gedanken über den Ausgang und zeigen auch dadurch ihre eigenen literarischen oder lebensweltlichen Erfahrungen über ‚Katze und Vogel‘ hinaus, wie aus den zahlreichen Beispielen sehr lebendig hervorgehen dürfte.

## Zusammenfassung

Festzuhalten bleibt, dass die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder zum größten Teil auf Deutsch schöne und lebhaftere Schilderungen verfassen. Ihre italienischen Texte sind nicht nur kürzer, sondern auch einfacher, was einerseits an einem reduzierten Wortschatz liegen wird, aber andererseits auch an der Schwierigkeit, mit weniger sprachlichen Mitteln trotzdem erzählerische Momente zu schaffen. Doch in allen italienischen Texten der einsprachig deutsch eingeschulten Kinder ist das Bemühen und auch schon das Gelingen erkennbar, trotz der fremdsprachlichen Erschwernis satzförmige Einheiten zu formulieren, die der Ausdrucksfähigkeit in der Partnersprache Italienisch gerecht werden. Hier haben die (italienisch oder mit einer anderen Familiensprache) zweisprachig eingeschulten Kinder wohl Vorteile und können ihre literarischen Erfahrungen aus der dominanten Sprache auch eher nutzen, um die schwächere erzählerisch zu formen. Die freien Schreibproben am Ende des 2. Schuljahres zeigen durchweg, dass es den ohne Italienischkenntnisse eingeschulten Kindern offenbar besser gelingt, die Bildergeschichte schriftlich wiederzugeben, als dies in ihren mündlichen Sprachproben der Fall war. Damit liefern sie einen Hinweis auf die Bedeutung der Schriftlichkeit für den Spracherwerb.

### 3.1.3 Ein zusammenfassender Blick auf die freien Schreibproben von vier Klassen im Vergleich

Alle freien Schreibproben wurden am Ende des zweiten Schuljahres im Juni 2002 bzw. 2003 erhoben; die Durchführung lag bei den Lehrerinnen. In der Schule Luttherothstraße konnte die Erhebung erst am Anfang des dritten Schuljahres im September 2003 durchgeführt werden. Die Auswertung wurde in der Universität durchgeführt.

Für die Analyse wurden dieselben Kategorien zu Grunde gelegt, wie in Kap. 3.1.1 und 3.1.2 beschrieben; sie seien noch einmal genannt:

- Die Anzahl der Wörter wurde gezählt („Wörter“).
- Die Anzahl der satzförmigen Segmente wurde gezählt („Sätze“).

- Die mittlere Satzlänge (mean length of sentence) wurde errechnet („MLS“).
- Die Rechtschreibfehler wurden gezählt („Rechtschreibfehler“).<sup>43</sup>
- Die Fehler in der Groß- und Kleinschreibung wurden gezählt („Groß-/Kleinschreibung“).
- Die Grammatikfehler wurden gezählt („Grammatikfehler“).

In der folgenden Ergebnisdarstellung wird nach den Mittelwerten für die Lerngruppen bzw. für die Sprachgruppen berichtet. Betrachtet man die Ergebnisse in den vier Klassen im Zusammenhang, lassen sich zwei Vergleichsebenen herstellen: Zum einen lassen sich die Ergebnisse im Vergleich der Klassen untereinander sowie zweitens im Vergleich der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder betrachten. Zunächst zu den Ergebnissen der einzelnen Lerngruppen:

<b>Tabelle 20: Schreibproben 2. Schul- jahr – Mittelwerte</b>		<b>Döhrn- straße</b> N = 22	<b>Lutteroth- straße</b> N = 23	<b>Wieland- straße</b> N = 22	<b>Rudolf-Roß- Schule</b> N = 24	<b>alle</b> N = 91
Wörter	deutsch	95,00	73,48	65,10	64,04	74,27
Sätze		12,55	10,35	9,71	9,25	10,44
MLS		7,60	7,29	6,71	6,73	7,08
Rechtschreibfehler		14,61	10,48	9,00	11,29	11,37
Groß-/Kleinschreibung		4,41	3,87	3,14	5,50	4,27
Grammatikfehler		1,86	0,96	0,57	2,54	1,51
Wörter	ital./span./port.	44,00	54,14	44,43	47,50	48,22
Sätze		8,09	9,00	8,29	8,33	8,53
MLS		5,23	6,03	5,29	5,48	5,56
Rechtschreibfehler		7,18	9,33	7,10	6,26	7,44
Grammatikfehler		6,36	2,29	6,19	0,54	3,80

Betrachtet man zunächst den Umfang der Texte im Deutschen – das Maß dafür ist die Summe der Wörter – so lassen sich bereits gut erkennbare Unterschiede feststellen. In der Lerngruppe der Schule Döhrnstraße werden mit Abstand die längsten Texte produziert (95 Wörter), gefolgt von den Lerngruppen der Schule Lutterothstraße (74 Wörter); die Ergebnisse der Lerngruppen der Wielandstraße (65) und der Rudolf-Roß-Schule (64) liegen dicht beieinander und noch einmal deutlich darunter. Dieselbe Reihenfolge bestätigt sich beim Wert für die Satzkomplexität, dem MLS: 7,6 und 7,3 in den beiden erstgenannten Lerngruppen und 6,7 in den beiden letztgenannten. Ein statistischer Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe und dem MLS besteht allerdings nicht, die Streuung in den Lerngruppen ist hoch.<sup>44</sup>

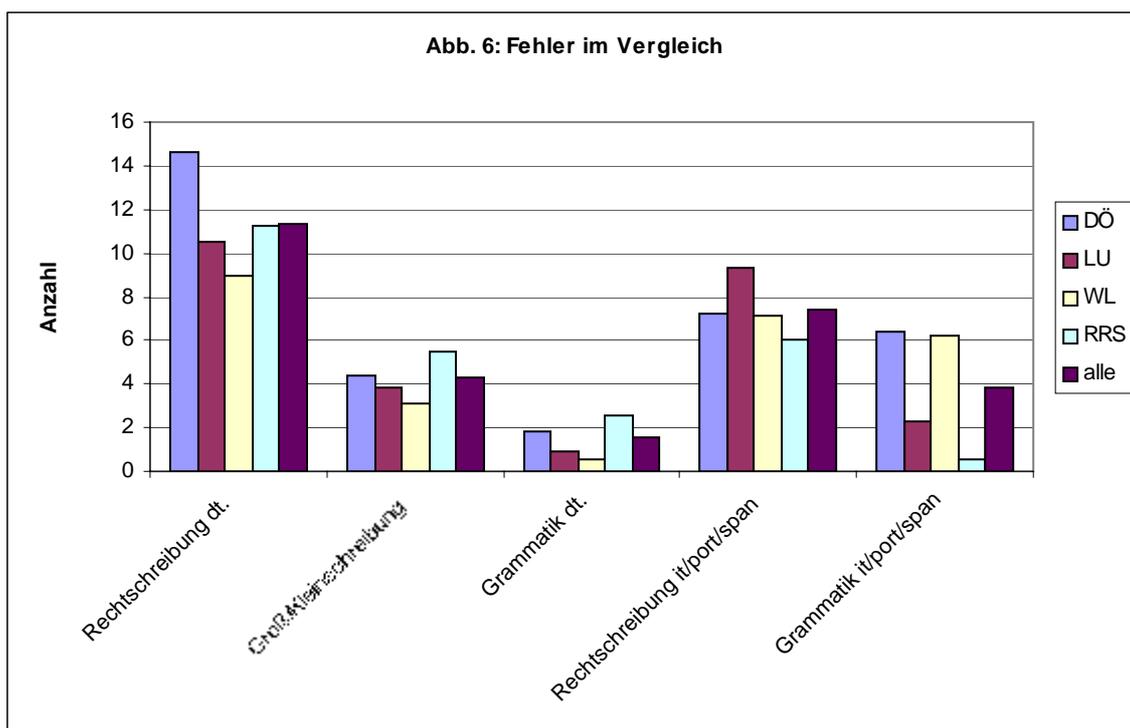
<sup>43</sup> Für die romanischen Sprachen wurden außerdem sämtliche Fehler hinsichtlich der Verwendung diakritischer Zeichen erfasst; diese werden hier nicht vergleichend berichtet, da die Menge und die Häufigkeit der Verwendung in den Sprachen unterschiedlich ist; zur Information die Mittelwerte: Döhrnstraße/Italienisch = 2,73, Lutterothstraße/Spanisch = 6,95, Wielandstraße/Spanisch = 7,52, Rudolf-Roß-Schule/Portugiesisch = 4,67.

<sup>44</sup> Bei einem Mittelwert von 7,1 für die gesamte Stichprobe beträgt die Standardabweichung 1,5.

Auffällig an diesem Ergebnis ist aber, dass ein starker Zusammenhang zwischen der Textmenge und der Textkomplexität besteht. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit längeren Texten auch umfangreichere Sätze schreiben, d.h. höhere Qualität geht durchaus auch mit größerer Quantität einher. Der Zusammenhang ist statistisch signifikant ( $r = .57, p < 0.01$ ).

Ein vergleichbarer Befund ergibt sich bei den Partnersprachen: Auch hier weisen die Lerngruppen mit der höheren Textmenge (Lutterothstraße und Rudolf-Roß-Schule) die höheren MLS-Werte auf (s. Tab. oben). Wiederum besteht kein statistischer Zusammenhang zwischen der Schulzugehörigkeit und dem MLS, aber ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Textmenge und dem MLS, noch deutlich höher als im Deutschen ( $r = .81, p < 0.01$ ). Die Erklärung dafür liegt in den unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler in den Partnersprachen, d.h., die Kinder ohne Vorkenntnisse der Partnersprachen schreiben tendenziell kürzere und weniger komplexe Texte. Allerdings wird darüber nicht die gesamte Streuung erklärt<sup>45</sup>; das bedeutet, dass einige Kinder, die ohne Kenntnisse der Partnersprache eingeschult wurden, bereits gute Texte schreiben und einige der zweisprachigen Kinder weniger gute.

Betrachtet man nun die Fehlschreibungen in den Texten, lassen sich wiederum Unterschiede zwischen den Schulen erkennen. Die Mittelwerte sind in der folgenden Abbildung 6 dargestellt; der ganz rechte Balken ist der jeweilige Mittelwert für die Gesamtgruppe:



- In der Schule Döhrnstraße machen die Kinder im Deutschen mit Abstand die meisten Rechtschreibfehler (MW = 14,6); der Abstand zum Mittelwert der Stichprobe beträgt eine halbe Standardabweichung; ebenso liegt die Anzahl der Grammatikfehler und die Fehler in der Groß- und Kleinschreibung über dem Mittelwert. Im Italienischen ist die Quote bei den Rechtschreibfehlern

<sup>45</sup> Der Zusammenhang ist mit  $r = .60, p < 0,01$  signifikant.

knapp unter dem Mittelwert für die Partnersprachen; die Grammatikfehler liegen im Vergleich der Schulen deutlich unter denen der beiden spanisch-deutschen Klassen, aber ebenfalls deutlich über denen der portugiesisch-deutschen Klasse.

- In der Schule Lutterothstraße liegt die Fehlerfrequenz in allen drei Fehlerbereichen des Deutschen knapp unter dem Mittelwert; in der Rechtschreibung im Spanischen hingegen machen die Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe die meisten Fehler, in der Grammatik deutlich weniger als die Klassen der Schulen Döhrnstraße und der Schule Wielandstraße.
- Die Kinder in der Schule Wielandstraße machen im Vergleich der Klassen in allen Bereichen des Deutschen die wenigsten Fehler; in der spanischen Rechtschreibung liegen sie knapp unter dem Mittelwert; bei den Grammatikfehlern hingegen – ebenso wie die Lerngruppe der Schule Döhrnstraße – sehr hoch. Damit ist die auch für die gesprochene Sprache festgestellte Dominanz des Deutschen in dieser Klasse bestätigt (vgl. Neumann/Roth 2004).
- Die Lerngruppe der Rudolf-Roß-Schule liegt im Deutschen in der Rechtschreibung beim Mittelwert; Groß- und Kleinschreibung und Grammatik sind im Vergleich der Klassen erkennbar höher. Diese Fehler gehen allerdings im wesentlichen auf das Konto von vier erst in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahrs in die Klasse gekommenen Kindern; nimmt man deren Ausreißerwerte heraus, reduziert sich der Mittelwert bei den Grammatikfehlern auf 1,25. Im Portugiesischen hingegen erreicht diese Lerngruppe sowohl in der Rechtschreibung wie in der Grammatik die mit Abstand besten Ergebnisse.

Die statistische Analyse bestätigt ein Ergebnis, das bereits für die portugiesisch-deutsche Klasse berichtet wurde: Es besteht kein Zusammenhang von Textkomplexität und Fehlerhäufigkeit (in allen Fehlerbereichen) im Deutschen; allerdings bestehen Zusammenhänge zwischen Textmenge, Textkomplexität und geringerer Zahl an Grammatikfehlern in der Partnersprache nur für diese Klasse, nicht für die gesamte Stichprobe.

Die Ergebnisse im Bereich der Grammatik der Partnersprache müssen gesondert kommentiert werden; der Stichprobenmittelwert ist angesichts der auseinander klaffenden Ergebnisse der vier Lerngruppen ein reines Artefakt. Die Ergebnisse in der portugiesisch-deutschen Klasse der Rudolf-Roß-Schule sind mit großem Abstand besser als die aller anderen Klassen; auch der Abstand zwischen der spanisch-deutschen Klasse der Schule Lutterothstraße und den beiden anderen ist extrem groß. Auffälligerweise korrespondiert das Ergebnis der Fehleranalyse mit dem obigen der Berechnung der Textkomplexität: Die beiden Lerngruppen mit der geringeren Fehlerhäufigkeit in der portugiesischen bzw. spanischen Grammatik produzieren auch die Texte mit der höheren Satzkomplexität. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass die schriftsprachliche Kompetenz im Spanischen bzw. Portugiesischen in diesen beiden Lerngruppen im Mittel weiter entwickelt ist als in den beiden anderen.

Wenn man nun auf früher berichtete Ergebnisse zu den gesprochenen Sprachen schaut, so lassen sich wieder zwei Einflussfaktoren zur Erklärung heranziehen: In der Schule Döhrnstraße und der Schule Wielandstraße war die unausgewogene Klassenzusammensetzung – nach Geschlechtern bzw. nach sprachlichen Voraussetzungen (vgl. GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2003, NEUMANN/ROTH 2004, vgl. auch Kap. 3.1.2 dieses Berichts) – als Einflussfaktor für divergierende Ergebnisse in den Part-

nersprachen festgestellt worden. In der Schule Döhrnstraße ist das Italienische fast ausschließlich bei den zweisprachigen Kinder produktiv, wohingegen sich die überwiegend aus (allen) Jungen bestehende einsprachig deutsch eingeschulte Gruppe dem Italienischen mehr oder weniger verweigert<sup>46</sup> (vgl. auch Kap. 3.2 dieses Berichts); die Streuung beim MLS im Italienischen ist mit Abstand der höchste. In der Schule Wielandstraße sind es nur wenige Kinder mit ausgeprägten Kompetenzen im Spanischen mit der Folge, dass der Unterricht des Spanischen als Fremdsprachenunterricht und weniger als bilingualer Unterricht zu charakterisieren ist. Dementsprechend fällt hier die Streuung beim MLS am niedrigsten bei einem insgesamt aber auch niedrigen Niveau im Spanischen aus.

Ein zweiter Faktor ist die Unterrichtsgestaltung: In den beiden Lerngruppen mit den höheren Werten wird weniger nach Gruppen getrennt und mit mehr bilingualen Anteilen im Team unterrichtet. Der Unterricht verlangt von den Schülern häufiger und mehr freie Sprachproduktionen in den Partnersprachen.

Wie diese beiden Faktoren miteinander zusammenhängen und welche Anteile an der Gesamtvarianz darüber zu erklären sind, kann eine statistische Analyse nicht leisten. In jedem Fall erhärten sich die beiden in früheren Berichten noch hypothetisch eingeführten Erklärungen erkennbar. Das heißt: Für einen erfolgreichen Erwerb der Partnersprachen ist eine ausgewogene Zusammensetzung der Lerngruppen sowie ein größerer Anteil an bilingualen Unterrichtsphasen nötig.

Betrachtet man die Ergebnisse nun unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe nach den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder, ergeben sich einige interessante Beobachtungen. Dazu wurde die Stichprobe nach zwei Aspekten unterschieden:

- (a) nach Zugehörigkeit zu einer der Sprachgruppen A (einsprachig deutsch), B (einsprachig partnersprachlich), C (zweisprachig mit anderer Familiensprache) und D (zweisprachig Deutsch und Partnersprache)
- (b) nach dem Vorhandensein von Kenntnissen in der Partnersprache bei Einschulung

Ein Zusammenhang der Textkomplexität (MLS) und den Sprachgruppen besteht nicht; es ist kein systematischer Unterschied zwischen zweisprachigen und einsprachig deutschen Kindern erkennbar! Der einzig statistisch nachweisbare Zusammenhang für das Deutsche besteht in der Grammatik. Die Kinder mit Kenntnissen in der Partnersprache machen signifikant häufiger Grammatikfehler im Deutschen ( $r = .40$ ,  $p < 0,01$ ). Dieses Ergebnis an sich ist jedoch wenig aussagekräftig, da immerhin eine Reihe von einsprachig partnersprachlich eingeschulten Kindern das Ergebnis verzerren. Differenziert nach den vier Sprachgruppen A-D lässt sich nämlich kein systematischer Zusammenhang mehr feststellen. Lediglich die genannte Gruppe B der ohne Deutschkenntnisse eingeschulten Kinder fällt aufgrund der höheren Fehlerquote von durchschnittlich sechs Fehlern pro Kind auf (s. die folgende Tab. 21). Das markiert zwar einen großen Unterschied zu den anderen Sprachgruppen – in Abhängigkeit von einer durchschnittlichen Wörterzahl von 68 Wörtern pro Text relativiert sich das doch deutlich: Immerhin schreiben auch die Kinder, die erst

---

<sup>46</sup> Dieses Phänomen schlägt sogar als statistisch signifikant in der Analyse des Gesamtgruppe durch: Der einzige signifikante Zusammenhang der Geschlechtszugehörigkeit besteht mit dem MLS in der Partnersprache ( $r = .282$ ,  $p < 0,01$ ); allein für die Schule Döhrnstraße liegt der Zusammenhang bei  $r = .55$ ,  $p < 0.01$ .

mit der Einschulung Deutsch gelernt haben, 87 Prozent ihrer deutschen Texte ohne Grammatikfehler. In der Rechtschreibung fällt der Unterschied noch geringer aus – und in der Groß- und Kleinschreibung unterlaufen ihnen sogar auffallend wenig Fehler; das scheint leichter zu lernen als die Grammatik. Im Hinblick auf Textmenge und –komplexität besteht kein Zusammenhang!

<b>Tab. 21: Ergebnisse nach Sprachgruppen</b>		<b>A - einspra- chig Deutsch</b>	<b>B - einspra- chig Partner- sprache</b>	<b>C - zweispra- chig mit an- derer Fami- liensprache</b>	<b>D - zweispra- chig Deutsch und Partner- sprache</b>
Wörter	deutsch	75,41	67,75	75,67	74,03
Sätze		10,32	9,63	11,44	10,53
MLS		7,34	6,23	6,68	7,07
Rechtschreibfehler		10,12	14,75	8,44	12,94
Groß-/Kleinschreibung		4,56	4,38	3	4,22
Grammatikfehler		0,68	6	1	1,59
Wörter	ital./span./port.	35,78	63,88	39,56	62,67
Sätze		7,7	10,38	8,22	9,23
MLS		4,54	6,0	4,75	7,06
Rechtschreibfehler		5,5	9,12	4,67	10,4
Grammatikfehler		5,58	2,13	2,11	2,4

In den Partnersprachen sehen die Ergebnisse etwas anders aus: Der MLS steht in deutlichem Zusammenhang mit dem Vorhandensein von Kenntnissen in der Partnersprache bei Schuleintritt ( $r = .60, p < 0,01$ ), ebenso die Anzahl der Wörter ( $r = .61, p < 0,01$ ). Grammatikfehler treten signifikant seltener bei den in der jeweiligen Partnersprache kompetenten Kindern auf; allerdings fällt dieser Zusammenhang nicht gleichermaßen straff aus wie beim MLS ( $r = -.34, p < 0,01$ ). Auffällig ist das Ergebnis in der Rechtschreibung: Auch hier gibt es einen positiven Zusammenhang, d.h. dass die Kinder mit Vorkenntnissen in der Partnersprache signifikant häufiger Rechtschreibfehler machen als diejenigen ohne solche Kenntnisse ( $r = .40, p < 0,01$ ); das ist auch in der obigen Tabelle 21 gut ablesbar.

Dazu passt, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Textmenge und der durchschnittlichen Anzahl an Rechtschreibfehlern besteht ( $r = .45, p < 0,01$ ), ebenso zwischen steigender Textkomplexität und Rechtschreibfehlern ( $r = .31, p < 0,01$ ). Das bedeutet, dass mit steigender Textmenge und Textkompetenz auch die Fehlerfrequenz steigt. Die in der Partnersprache kompetenteren Kinder scheinen also lässiger mit der Orthographie umzugehen. Ggf. liegt dahinter aber auch ein Effekt, dass die partnersprachlichen Lehrerinnen bei diesen Kindern weniger auf die Rechtschreibung achten, eventuell mehr an Rechtschreibkompetenz voraussetzen als vorhanden ist und sich auf die Kinder konzentrieren, die ohne entsprechende Sprachkenntnisse eingeschult wurden?

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Ergebnissen in beiden Sprachen? Für die Gesamtstichprobe ergibt sich zwar ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Sätze im Deutschen und in der jeweiligen Partnersprache ( $r = .31, p < 0,01$ ), aber nicht zwischen dem MLS im Deutschen und dem in der Partnersprache; das

bedeutet, dass in der Stichprobe nicht sehr viele Kinder balanciert zweisprachig schreiben, sondern die Mehrzahl der Kinder in den beiden Sprachen unterschiedliche Ergebnisse erbringt. Diesem Ergebnis darf nach zwei Jahren Unterricht aber noch nicht viel Gewicht beigemessen werden – immerhin sind von den 91 Kindern der Stichprobe nur 32 mit Kompetenzen in beiden Sprachen eingeschult worden. Allein für die Kinder mit Kenntnissen in beiden Sprachen betrachtet ist ein statistischer Zusammenhang zu erkennen, der allerdings nur mäßig signifikant ist ( $r = .35$ ,  $p < 0,05$ ), d.h. an der oben getroffenen Aussage verändert sich nicht viel: Die Entwicklung einer balancierten Zweisprachigkeit bleibt für das Textschreiben ein Entwicklungsbereich.

Der einzige klare Zusammenhang besteht in der Rechtschreibung ( $r = .34$ ,  $p < 0,01$ ); das bedeutet, dass tendenziell Kinder mit guten oder schlechten Rechtschreibleistungen diese auch in der jeweils anderen Sprache reproduzieren. Das spricht für eine relative Unabhängigkeit der Rechtschreibkompetenz von der Textkompetenz, wie sie auch weiter oben bereits festgestellt wurde. Das spricht aber auch dafür, dass eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die Kinder ohne partnersprachliche Kenntnisse durch die partnersprachlichen Lehrkräfte nicht notwendig ist, sondern dass die Rechtschreibförderung unabhängig von den sprachlichen Voraussetzungen ansetzen muss. Hingegen scheint die Textkompetenz, also die Fähigkeit, komplexe Sätze zu schreiben, ein Lernfeld zu sein, das in jeder Sprache gesondert bearbeitet werden muss – die Übertragung von Fähigkeiten aus der einen in die andere Sprache konnte nur für die portugiesisch-deutsche Klasse nachgewiesen werden (vgl. Kap. 3.1.1), nicht aber für die gesamte Stichprobe.

### **3.2 Die Geschichte vom Rotkäppchen – Ergebnisse eines Cloze-Tests in zwei bilingualen Klassen**

Für die Erhebung des Leseverständnisses wurde im dritten Schuljahr ein Cloze-Test entwickelt. In Cloze-Tests wird nach einer festgelegten Anzahl jedes fünfte, sechste oder siebte Wort getilgt<sup>47</sup> und durch eine für jede Tilgung gleich große Lücke ersetzt, die von den Schülerinnen und Schülern auszufüllen ist. Ausgehend von einem bestehenden Test für die Geschichte vom Rotkäppchen<sup>48</sup> wurden Varianten für das Portugiesische („Capuchinho Vermelho“) und das Italienische („Cappuccetto Rosso“) entwickelt (vgl. Anhang). Grund für die Auswahl der Rotkäppchen-Geschichte waren zum einen die Anschlussfähigkeit an die internationale Forschung, speziell zu den romanischen Sprachen (vgl. FERREIRO/PONTECORVO/MOREIRA/ GARCÍA HIDALGO 1996), zum anderen die weitgehende Gewissheit, dass allen Kindern der Stoff bekannt sein würde, nicht der konkrete Text.<sup>49</sup>

Cloze-Tests wurden schon seit den 1950er/60er Jahren für die Untersuchung des Textverständnisses von Zweit- und Fremdsprachlern eingesetzt. Diese finden sich angesichts der Lücken einer für sie alltäglichen Situation gegenüber: der Verständnislücke, die aufgefüllt sein will. Schülerinnen und Schüler verstehen den Text in der Regel deutlich schlechter, wenn sie die Zielsprache schlecht beherr-

---

<sup>47</sup> Es gibt durchaus auch Tilgungsraten von jedem zehnten Wort und noch höher, insbesondere für Lerner auf niedrigen Niveaus (vgl. HADLEY/ NAAYKENS o.J.)

<sup>48</sup> <[www.daf-portal.de](http://www.daf-portal.de)>

<sup>49</sup> Damit soll auch einer generellen Kritik an diesem Verfahren begegnet werden: und zwar, dass durch inhaltliche Spezialisierung von Texten einige Probanden gegenüber anderen benachteiligt bzw. bevorzugt werden (vgl. FAUST 1985, S.11f., zit. nach GÖTH 1989, S. 39)

schen. Außerdem finden sie sich einer „doppelten Erschließungsarbeit“ ausgesetzt (vgl. GÖTH 1989, S. 27), insofern als sie neben der Füllung der Lücken auch den Gesamtkontext des Textes in oder aus der Zweitsprache rekonstruieren müssen.

### 3.2.1 Zur Konstruktion des Instruments

Für die Wahl des Cloze-Tests war ausschlaggebend, dass es darum ging, die generelle Verstehensfähigkeit zu überprüfen – unabhängig von grammatischer Richtigkeit der sprachlichen Produktionen beim Ausfüllen der Lücken; es sollte also nicht die differenzierte morphosyntaktische Sicherheit im Vordergrund stehen, für die ein C-Test besser geeignet wäre.<sup>50</sup> Außerdem war mit den Lehrerinnen der Klassen abgesprochen, dass ein Instrument zum Einsatz kommen sollte, das von ihnen gleichzeitig als Klassenarbeit zur Bewertung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden könnte und unmittelbar Einblick in das Leseverständnis der Kinder geben sollte.

Zusätzlich zum Cloze-Test wurde das Ende offen gelassen, um die Kinder frei weiter schreiben zu lassen und auf diese Weise Ergebnisse zum freien Schreiben zu erhalten, die an die Erhebung der freien Schreibproben zur Bildergeschichte „Katze und Vogel“ im zweiten Schuljahr anschließen sollten.

Im Test wurde jedes sechste Wort getilgt; die üblicherweise verwendete Tilgungsrate jedes fünften Wortes wurde verworfen, da die Texte im Italienischen und Portugiesischen – auch nach Einschätzungen von Muttersprachlern – an die Grenze des für die Kinder Verstehbaren geraten wären.<sup>51</sup> Die italienische Variante wurde auf Wunsch der italienischen Lehrerin noch einmal sprachlich verändert. Jeder Text enthielt 20 Lücken.

### 3.2.2 Testdurchführung und -auswertung

Die Testdurchführung oblag den Lehrerinnen der bilingualen Klassen. Alle Kinder erhielten im Rahmen einer Unterrichtsstunde hinreichend Zeit, die Lücken zu füllen. Der Test wurde im Juni 2003 eingesetzt.

Die Auswertung wurde lediglich nach den Kategorien richtig oder falsch durchgeführt. Dabei wurde nicht die „exakte Methode“, die lediglich mit dem Originaltext identische Antworten als ‚richtig‘ zulässt, sondern die „semantische Methode“ (SEMAC)<sup>52</sup> gewählt, d.h. es war ohne Belang, ob die Wörter richtig geschrieben bzw. morphosyntaktisch zielsprachlich waren, sondern es wurde als ‚richtig‘ gewertet, wenn die Füllung das richtige Verständnis erkennen ließ. Ebenfalls sinnvoll gesetzte Pronomen anstelle von Nomen („sie“ oder „es“ statt „das Mädchen“) und umgekehrt wurden als richtig bewertet. Auf diese Weise sollte vermieden werden, dass andere Faktoren wie morphosyntaktische Sicherheit in die Auswertung eingehen und damit den Blick auf das Leseverständnis verstellen oder überlagern.<sup>53</sup> Jede

<sup>50</sup> Werden beim Cloze-Test ganze Wörter getilgt, so sind es beim C-Test einzelne Morpheme.

<sup>51</sup> Vgl. die Texte im Anhang und auch SUTER (2002, S. 4.), der aufgrund von Versuchen mit verschiedenen Tilgungsraten die jedes sechsten Wortes empfiehlt.

<sup>52</sup> Semantically Acceptable Word (SEMAC) Method.

<sup>53</sup> Die semantische Auswertungsmethode erbringt für diese Gruppe außerdem bessere Reliabilitäts- und Validitätswerte; vgl. zu dieser Diskussion um Stärken und Schwächen der Auswertungsmethoden insbesondere für Zweit- und Fremdsprachlernern GÖTH (1989, S. 33ff.) SUTER (2002) referiert neuere Untersuchungen mit durchaus hohen Korrelationen zwischen beiden Auswertungsverfahren (vgl. auch HADLEY/NAAYKENS o.J.) und ist dem nachgegangen; er kommt zu deutlichen Abweichungen und erklärt dies mit

richtige Füllung erhielt einen Punkt. Aufgrund der z.T. erheblich streuenden Werte wird im Folgenden neben dem arithmetischen Mittel vor allem der Median ausgewiesen. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Sprachen ist ein Vergleich der Ergebnisse in den jeweiligen Sprachen nur als tendenzielle Aussage möglich.

### 3.2.3 Ergebnisse

Die Interpretation der im folgenden präsentierten Testergebnisse ist ohne eine detaillierte Kenntnis der sprachlichen und sozialen Hintergründe der Lerngruppen und einzelnen Kindern schwierig. Gründe für „Erfolg“ oder „Misserfolg“ des bilingualen Modells sind nicht allein auf der Ebene der Lerngruppe zu verorten, sondern bedürfen einer differenzierten Analyse auf der Ebene von Teilgruppen und z.T. auch individuellen Bedingungen. Von daher werden für die Interpretation der nachfolgenden Auswertung die Ergebnisse früherer Erhebungsschritte, insbesondere der ersten mündlichen Sprechproben, der Schriftproben im ersten und zweiten Schuljahr sowie der Elterninterviews einbezogen. Das bedeutet, die Betrachtung und Interpretation der Ergebnisse nach den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder auszurichten, anstatt „Erfolg“ oder „Misserfolg“ anhand von Testzahlenwerten auszuweisen.

Von allen Kindern wurde der Test durchgehend bearbeitet; sechs Kinder haben in der freien Fortführung der Geschichte im Italienischen nichts geschrieben. Die Kinder sind also durchweg mit der gestellten Aufgabe zurecht gekommen. Von den 20 Lücken wurden in allen Sprachen die meisten ausgefüllt. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die ausgefüllten Lücken nach Sprachen:

<b>Tab. 22: Anzahl der gefüllten Lücken</b>	<b>Deutsch N = 44</b>	<b>Italienisch N = 20</b>	<b>Portugiesisch N = 24</b>
alle 20	37	8	12
> 15	5	5	9
> 10	2	3	2
> 5	0	3	1
< 5	0	1	0
gefüllte Lücken in %	98	76	90

Die Verteilung der Ergebnisse nach den Sprachen ergibt zusammengenommen folgendes Bild: Im Deutschen sind die Werte durchweg hoch (Median 18,38); in den Partnersprachen deutlich niedriger (Median: 14,5). Wie auch bei den vorausgegangenen Auswertungen festzustellen, streuen die Ergebnisse in den Partnersprachen stärker als im Deutschen, was auf die niedrigeren Werte der ohne die jeweilige Partnersprache eingeschulten Kinder zurückzuführen ist. Insgesamt jedoch ist festzustellen, dass eine im Mittel 75-prozentige Trefferquote für das Leseverständnis in den Partnersprachen im dritten Schuljahr durchaus als Erfolg des Modellversuchs gewertet werden darf.

Differenziert nach Schulen zeigt sich, dass die Leistungen im Deutschen in der italienisch-deutschen Klasse ca. zwei Punkte höher liegen als in der portugiesisch-

---

der Menge der akzeptablen Alternativen bei der semantischen Methode (SUTER 2002, S. 14), d.h. je höher die alternativen Möglichkeiten der Lückenfüllung, desto deutlicher liegen die Ergebnisse bei der semantischen Methode über denen der exakten. Letztlich scheint es so zu sein, dass die Vergleichbarkeit und Ergebniskongruenz beider Methoden für jeden einzelnen Test tatsächlich im Einzelfall herausgefunden werden muss.

deutschen Klasse; in der Partnersprache ist die Situation umgekehrt: Im Portugiesischen liegt der Wert um fünf Punkte höher als im Italienischen. In der portugiesisch-deutschen Klasse kann man insgesamt ein im Mittel ausgewogenes Verhältnis der Sprachen feststellen.

Tab. 23: Ergebnisse nach Schulen	italienisch-deutsche Klasse N = 20		portugiesisch-deutsche Klasse N = 24	
	Deutsch	Italienisch	Deutsch	Portugiesisch
arithmetisches Mittel	18,68	10,55	16,25	15,52
Median	19,25	12	17,5	17

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass sich die Klassen nicht unmittelbar vergleichen lassen.

- So ist in der italienisch-deutschen Klasse der Sozialschichtindex höher als in der portugiesisch-deutschen Klasse, worin sich allerdings nur z. T. die soziale Lage des jeweiligen Quartiers widerspiegelt, da die Klassen ein über das gesamte Stadtgebiet verteiltes Einzugsgebiet haben.
- Bei den zweisprachig italienisch-deutsch eingeschulten Kindern (Gruppe D, vgl. unten) waren es vier, die in der ersten Sprechprobe im Italienischen keine nennenswerten Ergebnisse im Italienischen erbrachten; ihre Kenntnisse waren passiver Natur und entwickelten sich erst im Laufe des bilingualen Unterrichts.
- In der portugiesisch-deutschen Klasse sind immerhin fünf Kinder, die muttersprachlich portugiesisch aufgewachsen sind, z.T. bereits ein Jahr im Herkunftsland die Schule besucht hatten. Diese lernen Deutsch als Zweitsprache und bringen altersgemäße Kenntnisse ihrer Herkunftssprache mit. Hingegen sind die beiden muttersprachlich italienischen Kinder der italienisch-deutschen Klasse aufgrund von Arbeitsplatzwechseln nicht mehr in Hamburg.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass die portugiesisch-deutsche Klasse im zweiten Halbjahr des dritten Schuljahrs zusätzliche Förderstunden im Portugiesischen angeboten hat. Diese wurden von zwei Lehramtsstudentinnen, die im Rahmen eines ERASMUS-Austausches an der Universität Hamburg studierten, in Kooperation mit der Wissenschaftlichen Begleitung dafür gewonnen, wöchentlich zwei Stunden für gezielte Förderung sowohl für die im Portugiesischen Kompetenten als auch für die Lerner auf den unteren Erwerbsstufen anzubieten.

Die Betrachtung der Mittelwerte an sich ist allerdings wenig aussagefähig, sondern muss nach den sprachlichen Bedingungen in den Klassen differenziert betrachtet werden. Daher wurden die Kinder wieder in Gruppen eingeteilt, die von den sprachlichen Ausgangsbedingungen bei Schuleintritt her gebildet wurden (vgl. GOLIN/NEUMANN/ROTH 2001b, 2003):

- einsprachig deutsch eingeschulte Kinder (= Gruppe A)
- einsprachig portugiesisch bzw. italienisch eingeschulte Kinder (= Gruppe B)
- zweisprachige Kinder, die zu Hause eine andere Familiensprache (als Deutsch, Italienisch oder Portugiesisch) sprechen (= Gruppe C)
- zweisprachige Kinder mit den Sprachen Deutsch und Portugiesisch bzw. Italienisch (= Gruppe D)

Differenziert nach diesen Sprachgruppen ergibt sich folgende Übersicht:

Tab. 24: Ergebnisse nach Sprachgruppen (Median)	italienisch-deutsche Klasse		portugiesisch-deutsche Klasse	
	Deutsch	Italienisch	Deutsch	Portugiesisch
A	19	4	18	13,5
geringster Wert	14	1	17	6
höchster Wert	20	15	20	18,5
B	-	-	16	18
geringster Wert	-	-	14	15
höchster Wert	-	-	17	20
C	19,75	11,5	17	12
geringster Wert	18	7	17	6
höchster Wert	20	15	18	16
D	19,5	16	18	17
geringster Wert	13	7	5	15
höchster Wert	20	18	20	19

Für die *portugiesisch-deutsche Klasse* lässt sich feststellen, dass die Kinder unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit im Deutschen relativ gleichförmige Ergebnisse erbringen; außer zwei Kindern der Gruppen B und D erreichen alle einen Punktwert von 16 oder mehr. Daher kann festgestellt werden, dass das Leseverständnis in der Lerngruppe insgesamt gut entwickelt ist. Die einsprachig deutsch und die portugiesisch-deutsch eingeschulten Kinder erbringen gleiche Ergebnisse; die Kinder mit einer weiteren Familiensprache erhalten einen Punkt weniger; die einsprachig portugiesisch eingeschulten Kinder erhalten mit 16 Punkten den geringsten Wert. Dieses Ergebnis aber weicht angesichts der geringen Deutschkenntnisse bei Schuleintritt nicht gravierend ab, sondern weist einen guten Erfolg durch die bilinguale Beschulung in der Zweitsprache aus. Auch die Streuung innerhalb der Gruppen ist gering, wenn man von einem Ausreißerwert in Gruppe D (5 Punkte)<sup>54</sup> absieht. Im Portugiesischen ist die Streuung größer, aber immerhin erreichen drei Viertel der Kinder einen Punktwert von 15 und mehr. Von daher scheint das Leseverständnis bei den Kindern in beiden Sprachen hinreichend entwickelt. Was die Entwicklung der individuellen Zweisprachigkeit angeht, so ist auffällig, dass in dieser Lerngruppe (N = 24) nur bei fünf Kindern die Werte in den beiden Sprachen weiter als fünf Punkte auseinander liegen.

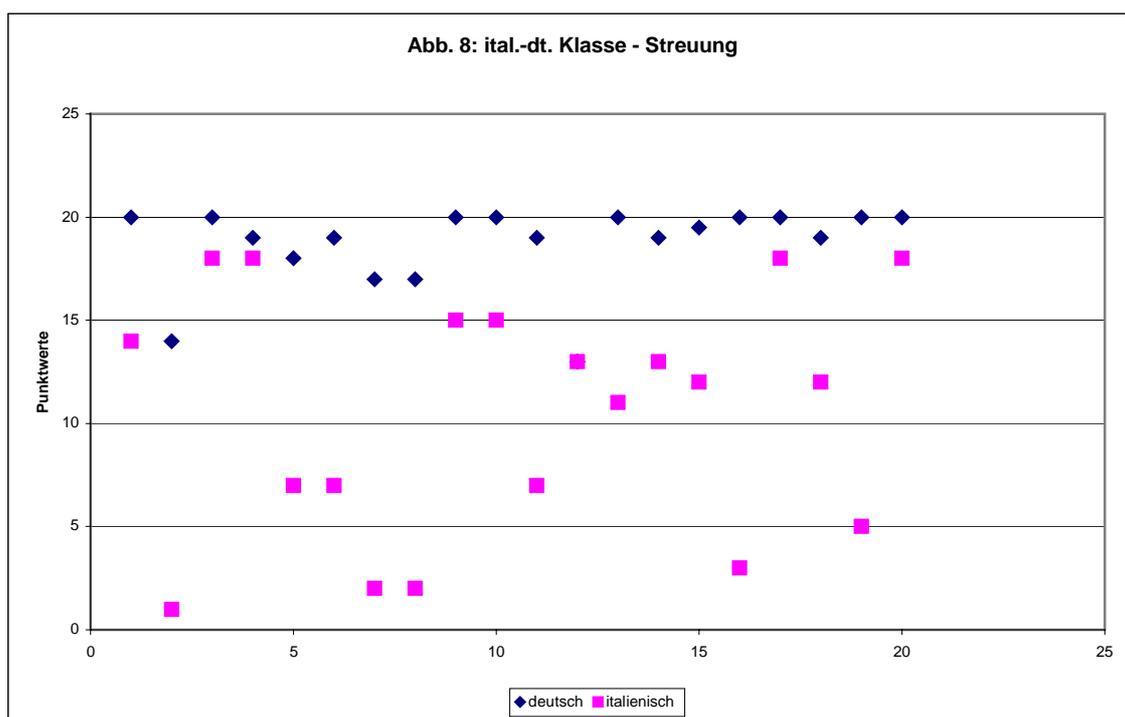
<sup>54</sup> Angesichts der sonstigen Ergebnisse dieses Kindes scheint das Ergebnis des Tests nicht repräsentativ, sondern muss als situativer ‚Ausrutscher‘ betrachtet werden. Immerhin erreicht das Kind mit dem nächstniedrigsten Testwert 14 Punkte; dabei handelt es sich um einen Jungen der Gruppe B, der erst im zweiten Schuljahr in die Klasse kam.



Feststellbar ist allerdings, dass alle Kinder mit anderer Familiensprache und guten Ergebnissen in der Partnersprachen auch gute Ergebnisse im Deutschen aufweisen. Das Umgekehrte gilt nicht, d.h. dass gute Ergebnisse im Deutschen keine Voraussetzung für ebenfalls gute Ergebnisse in der Partnersprache sind.

Zum Zweiten ist der Faktor der Geschlechtszugehörigkeit zu berücksichtigen, der ebenfalls in den vorausgegangenen Auswertungen berichtet wurde (vgl. ROTH 2002a; vgl. auch GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2003). Es gibt in dieser Klasse keinen Jungen mit italienischem Sprachhintergrund; Gruppe A besteht aus acht Kindern, davon sechs Jungen. Es kann also wieder vermutet werden, dass das fehlende sprachliche Modell eine erhebliche Auswirkung auf die Motivation der Jungen hat, sich ernsthaft mit dem Italienischen auseinander zu setzen. Lediglich ein Junge erreicht einen Punktwert von 13; die anderen 5 und weniger.<sup>56</sup>

Was die Entwicklung der Zweisprachigkeit angeht, gibt es keine einheitliche Tendenz; dieses ist aller Wahrscheinlichkeit nach auf die überaus heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder zurückzuführen: In den Gruppen A und C ist jeweils ein Kind, das in beiden Sprachen Werte von 15 und höher erreicht. In der zweisprachig italienisch-deutsch eingeschulten Gruppe D sind es die Kinder, die mit nur passiven Italienischkenntnissen eingeschult wurden, die die geringeren Ergebnisse erzielen; hingegen erreichen die mit aktiven Kenntnissen eingeschulten durchweg hohe Ergebnisse.



Ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Klassen lässt sich auch statistisch nachweisen: In der italienisch-deutschen Klasse besteht ein starker Zusammenhang zwischen den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen und den Testergebnissen ( $\rho = .66, p < 0.01$ ), in der portugiesisch-deutschen Klasse hingegen gibt es gar keinen messbaren Zusammenhang. Zwar ist bei der Einzelbetrachtung der Ergebnisse

<sup>56</sup> Der Zusammenhang zwischen Testergebnis und Geschlecht ist in dieser Klasse auch statistisch signifikant ( $\rho = .59, p < 0,01$ ); hingegen besteht in der portugiesisch-deutschen Klasse keinerlei Zusammenhang.

schon erkennbar, dass die ohne Portugiesischkenntnisse eingeschulten Kinder schwächere Leistungen beim „Capuchinho vermelho“ erbringen, bei „Rotkäppchen“ hingegen sind die Unterschiede nur noch minimal. Im Gegensatz zur italienisch-deutschen Klasse scheint es hier aber gelungen zu sein, die Kinder in beiden Sprachen so weit zu fördern, dass der Zusammenhang mit den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen nicht mehr signifikant ist. Die Begründungen dafür schließen an das oben Gesagte an; allerdings erscheint – bei aller Vorsicht gegenüber statistischen Ergebnissen in Gruppen mit derart kleiner Fallzahl – die Zusammensetzung der Lerngruppe nicht der allein ausschlaggebende Faktor zu sein. Von daher scheint es sinnvoll, die bilinguale Unterrichtsorganisation, sprich in diesem Fall das *team-teaching* und die permanente Kontrastierung der beiden Unterrichtssprachen als weiteren Erklärungsfaktor hinzuzuziehen.

### 3.2.4 Zusammenfassung

Die Entwicklung des Leseverständnisses im Deutschen in den bilingual unterrichteten Klassen verläuft gut; die Kinder erreichen im eingesetzten Test bis auf zwei Ausnahmen hohe Ergebnisse.

Der Deutscherwerb der Zweitsprachler verläuft auch für das Leseverständnis gut; immerhin sind die Werte dieser Gruppe nicht (mehr) weit von denen der anderen entfernt. Damit werden Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung bestätigt, die verbesserte Leistungen in der Zweitsprache durch schulische Förderung der Erstsprache belegen (vgl. REICH/ROTH u.a. 2002; vgl. auch THOMAS/ COLLIER 2002).

Das Leseverständnis in den Partnersprachen steht im dritten Schuljahr noch in Abhängigkeit von den sprachlichen Voraussetzungen bei Schuleintritt. Allerdings scheint es möglich, das über die bilinguale Unterrichtsorganisation, i.e. durchgängiges *teamteaching* mit sprachkonstrastivem Arbeiten, zu überwinden.

Zweisprachig eingeschulte Kinder tendieren eher dahin, für das Leseverständnis eine balancierte Zweisprachigkeit zu entwickeln; Kinder mit einer Dominanz im Deutschen erweisen diese auch in ihren Leseergebnissen.

Der Erfolg von einsprachig deutsch eingeschulten Kindern in der Partnersprache scheint wesentlich auch von anderen Faktoren als den sprachlichen Voraussetzungen abzuhängen: Im Fall der beiden berichteten Klassen scheint der Faktor der Geschlechtszugehörigkeit eine bedeutsame Rolle zu spielen. D.h., es ist bei der Einrichtung bilingualer Klassen darauf zu achten, dass zweisprachige Modelle beider Geschlechter vorhanden sind.

### 3.2.5 Nachträgliche Bemerkungen zur wissenschaftlichen Tragfähigkeit

Der Test wurde nach der ursprünglichen Konzeption nach TAYLOR (1953) als „standard cloze“-Test durchgeführt, d.h. es wurden keine Lexeme aufgrund bestimmter Funktionen (Wortarten, grammatische Schwierigkeit o.a.) ausgewählt („modified cloze“), sondern eine Zufallsauswahl („random deletion“) vorgenommen. Die standardisierte Tilgung jedes n-ten Wortes führt nach Einschätzung von Verfechtern des Verfahrens bei genügend hoher Anzahl zu einer repräsentativen Auswahl grammatischer und lexikalischer Elemente; in der Literatur werden zwischen 250 und 300

Wörtern und ca. 50 Lücken sowie ein Zeitumfang von 50 Minuten angesetzt.<sup>57</sup> Die genannten Zahlen zum Umfang des Textes und der Lücken werden von dem vorliegenden Instrument deutlich unterschritten (142 im Deutschen, 135 im Italienischen, 146 im Portugiesischen bei jeweils 20 Lücken). Der Grund für diese Entscheidung lag zum einen in der Orientierung am Standard von Klassenarbeiten im dritten Schuljahr, zum anderen an der Kombination mit einer freien Schreibprobe (Weiterschreiben der Geschichte); d.h. es musste in der Unterrichtsstunde noch ausreichend Zeit bleiben, damit die Kinder die Geschichte zu Ende schreiben konnten.<sup>58</sup>

<b>Tab. 25: Verteilung der Lücken nach Wortarten</b>	<b>deutsch</b>	<b>italienisch</b>	<b>portugiesisch</b>
Nomen	5	8	6
Pronomen	3	-	1
Adjektive	1	-	2
Verben	8	3	2
Kombination Verb + Pronomen	-	-	2
Adverbien	-	2	1
Konjunktionen	1	1	3
Präpositionen	-	2	2
Artikel	2	3	1
Kombination von Präposition + Artikel	-	1	-

In der deutschen Rotkäppchen-Fassung dominieren die Inhaltswörter<sup>59</sup> gegenüber den Funktionswörtern (17:3) deutlicher als in den partnersprachlichen Fassungen, in der italienischen Fassung beträgt die Relation 13:7, in der portugiesischen 14:8. Von daher kann nicht von einem gleichen Schwierigkeitsgrad der Testversionen ausgegangen werden. Wie GÖTH (1989) gehen auch GROTHJAHN und STEMMER (1985, S. 101, nach GÖTH 1989, S. 39) davon aus, dass die Testschwierigkeit nur in Abhängigkeit von der Anzahl der getilgten Funktions- und Inhaltswörter zu definieren sei. Jedoch allein von der Wortartenverteilung den Schwierigkeitsgrad her bestimmen zu wollen, ist kaum möglich und wird durch die semantische Auswertungsmethode ausgeglichen. In der Literatur wird auf höhere Werte bei den Funktionswörtern hingewiesen (vgl. GÖTH 1989, S. 125), woraus ein höherer Schwierigkeitsgrad mit Anstieg der Inhaltswörter unterstellt werden kann; dies muss jedoch stets in Abhängigkeit zum jeweiligen Text gesehen werden, was beim vorliegenden Rotkäppchen-Test nicht anzunehmen ist, da die Bekanntheit des Stoffs auch ein Grundvokabular von Inhaltswörtern erwarten lässt.

Hinzu kommt das Problem, dass es auch deutliche Schwierigkeitsunterschiede innerhalb der einzelnen Wortarten gibt: So sind die Konjunktionen ‚und‘/ ‚e‘ in allen drei Sprachen vertreten, in der portugiesischen Version ist hingegen einmal ein relativisches ‚que‘ getilgt; dieses Wort gilt zwar als das zweithäufigste Wort im Portugiesischen überhaupt<sup>60</sup>, stellt aber für die Kinder, die ohne Portugiesischkenntnis-

<sup>57</sup> Vgl. GÖTH (1989, S. 29ff.) Kritiker wie Faust stellen das jedoch in Frage. Vgl. FAUST (1985, S. 11f.)

<sup>58</sup> Das haben die meisten auch getan und dabei z.T. Texte von auffällig größerem Umfang als im zweiten Schuljahr produziert.

<sup>59</sup> Personalpronomina in der Vorlage wurden den Inhaltswörtern zugerechnet, da in gleicher Weise als richtig gewertet wurde, wenn die Kinder „die Oma“ statt „sie“ im deutschen bzw. „menina“ statt „ela“ im portugiesischen Test in die Lücke einsetzten.

<sup>60</sup> Vgl. zum ‚polyfunktionalen que‘ BRAUER-FIGUEIREDO (1999, S. 255).

se eingeschult wurden, nach wie vor eine große Schwierigkeit dar; es konnte im produktiven Sprachgebrauch dieser Kinder bislang weder im Mündlichen noch im Schriftlichen beobachtet werden.

In jedem Fall kann festgehalten werden, dass der Test in der vorliegenden Fassung keine hinreichend repräsentative Verteilung nach Wortarten erkennen lässt; dazu müsste er tatsächlich wohl deutlich umfangreicher ausfallen.<sup>61</sup> Dennoch trennt der Test im Großen und Ganzen recht gut die Kinder nach ihren Leistungen in den Sprachgruppen, auch entsprechend den bisherigen Ergebnissen zur gesprochenen Sprache (vgl. GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2003). Aus diesem Grund kann in dem Test mit den vorliegenden Varianten ein hinreichend valides und trennscharfes Instrument zur Einschätzung des Leseverständnisses mit tendenziell vergleichbaren Aussagen zu beiden Sprachen gesehen werden. Insgesamt sollte man den Anspruch an Cloze-Tests nicht zu hoch hängen<sup>62</sup>; sicherlich können sie als „Verfahren zur Messung der allgemeinen Sprachfähigkeit“ (vgl. GÖTH 1989, S. 40) nicht hinreichend sein, wie auch die Aussagekraft des vorliegenden Rotkäppchen-Tests auf einen Teilausschnitt der Lesekompetenz begrenzt ist.

---

<sup>61</sup> Bei diesem Problem ist auch zu berücksichtigen, dass man kaum einen Text finden wird, der mit 50 Tilgungen eine repräsentative Wortartenverteilung liefern kann.

<sup>62</sup> Wer sich in diese Diskussion vertiefen möchte, dem sei empfohlen, dabei Robin TAYLORS CD „Cloze-Test-Terror“ Kling Klang Records, 1992, zu hören.

#### 4. Literatur

APELTAUER, Ernst (1998): *Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich*. In: APELTAUER, Ernst/GLUMPLER, Edith/LUCHTENBERG, Sigrid (Hrsg.): *Erziehung für Babylon*. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, 22.) Baltmannsweiler: Schneider

AUGST, Gerhard/DEHN, Mechthild (1998). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen*. Stuttgart: Klett

BAMBERG, Michael (1994): *Development of Linguistic Forms: German*. In: BERMAN, Ruth A./SLOBIN, Dan I.: *Relating Events in Narrative. A crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Ass., S. 189-238

BERMAN, Ruth A./SLOBIN, Dan I.: *Relating Events in Narrative. A crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Ass.

BRAUER-FIGUEIREDO, Maria de Fátima Viegas (1999): *Gesprochenes Portugiesisch*. Frankfurt am Main: Teo Ferrer de Mesquita

CUMMINS, Jim (2000): *Language, power and pedagogy*. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters

CUMMINS, Jim/SWAIN, Merrill (1998): *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. 6. Aufl., London u. New York: Longman

DEHN, Mechthild (1999): *Texte und Kontexte*. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Volk u. Wissen; Düsseldorf: Kamp

DIRIM, Inci (2001) : *Erfassung der „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ bilingueller Kinder: Bestandsaufnahme und Ausblick*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Treffpunkt deutsche Sprache*. München: DJI

FAUST, Berthold (1985): *Der C-Test. Testtheoretische Überlegungen und Analysen zu einem neuen Testverfahren*. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 25). Bochum

FELIX, Sascha (1993): *Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung*. Gutachten im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Passau: Lehrstuhl für Allgemeine Linguistik der Universität Passau (masch.)

FERREIRO, Emilia/PONTECORVO, Clotilde/MOREIRA, Nadja/GARCÍA HIDALGO, Isabel (1996): *Cappuccetto Rosso impara a scrivere*. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze. Firenze: La Nuova Italia

GÖTH, Gabriele (1989): *Das individuelle Textverständnis griechischer Schüler mit Deutsch als Zweitsprache: Eine qualitative Analyse von Ergebnissen aus Cloze- und C-Test-Verfahren*. München: Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität

GOGOLIN, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann u. Helbig

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim unter Mitarbeit von Mirella HYLÄ-BRÜSCHKE (2001a): *Bericht über die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Bilinguale Grundschule“* (Schuljahr 1999/2000 mit Ausblicken auf das Schuljahr 2000/2001). Hamburg (masch.)

- GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2001b): *Auswertung der ersten Sprachstandserhebung der portugiesisch-deutschen Klasse, Schuljahr 2000/01*. Hamburg: Univ. Hamburg (masch.)
- GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2003): *Bericht 2003*. Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Hamburg: Univ. Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.)
- GREVÉ, Annette/ROTH, Hans-Joachim (2003): *bon deser – ein lekerer Vogel*. Literarität und Schreiben in bilingualen Klassen im zweiten Schuljahr. In: *Grundschule Sprachen* 11/2003, S. 24-27
- GROTJAHN, Rüdiger/STEMMER, Brigitte (1985): *On the Development and Evaluation of a C-Test for French*. In *Fremdsprachen und Hochschule. C-Tests in der Praxis*. Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute – Rundbrief, 13/14, Bochum, S. 101-120
- HADLEY, Gregory S./NAAYKENS, John E. (o.J.): *An Investigation of the Selective Deletion Cloze Test as a Valid Measure of Grammar-Based Proficiency in Second Language Learning*. Department of General Education, Niigata University.  
<http://www.nuis.ac.jp/~hadley/publication/nucloze/NUCLOZE.htm>
- HANSEN, Christiane (2001): *Bilingualer Schriftspracherwerb am Beispiel einer italienisch-deutschen Modellklasse einer Hamburger Grundschule*. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Hamburg
- HÜTTIS-GRAF, Petra (2000): *Rechtschreiblernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. Plädoyer für die Schriftorientierung im Unterricht. In: VALTIN, Renate: *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 - 6*. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt: Grundschulverband, S. 104-110
- KLIEME, Eckart [u.a.] (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF
- NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2004): *Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Ein Werkstattbericht*. In: *Grenzgänge*. Zeitschrift für eine moderne Romanistik, Heft 21, S. 31-60
- OWEN-ORTEGA, Julia (2003): *Schriftspracherwerb bilingualer Kinder am Beispiel einer spanisch-deutschen Klasse unter besonderer Berücksichtigung ihrer Strategien des Orthographieerwerbs in der Alphabetisierungsphase*. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Hamburg
- REICH, Hans H. (2000): *Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000*. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999. Landau: Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau (masch.)
- REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim [u.a.] (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung u. Sport
- ROTH, Hans-Joachim (2002a): *Il gatto va sull'albero – va sull'albero il gatto*. Satzmuster und Sprachstand italienisch-deutscher Schulanfänger. Hamburg: Univ. Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.)
- ROTH, Hans-Joachim (2002b): *Bilinguale Grundschulen in Hamburg*. In: *HLZ* 10/2002, S. 29-32

- ROTH, Hans-Joachim (2002c): *Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen*. In: *Alphabetisierung und Sprachenlernen*. Stuttgart: Klett, S.121-145
- ROTH, Hans-Joachim (2003) *Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz – am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jahrg., Heft 3/2003. S. 378-402
- SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens (2002): *Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Italienisch-deutsche Grundschule Wolfsburg – Reflexionen und ausgewählte Ergebnisse*. In: *interkulturell*, Heft 1/2, S. 104-139
- SEBASTIÁN, Eugenia/SLOBIN, Dan I. (1994): *Development of Linguistic Forms: Spanish*. In: BERMAN, Ruth A./SLOBIN, Dan I.: *Relating Events in Narrative. A cross-linguistic Developmental Study*. Hilldale, New Jersey: Erlbaum Ass., S. 239-284
- SOMMERFELDT, Karl-Ernst/STARKE, Günter (1998): *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 2., neu bearb. Aufl. u. Mitwirkung v. Werner Hackel. Tübingen: Niemeyer
- SUTER, Christoph (2002): *Exploring the Design and Marking of a Cloze-Test*. University of Birmingham. <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/suter6.pdf>
- TAYLOR, Robin (1992): *Cloze test terror*. Kling Klang Records
- TAYLOR, Wilson L. (1953): *Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability*. In: *Journalism Quarterly* 30, S. 415-433
- THOMAS, Wayne P./COLLIER, Virginia P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement, final report*. Santa Cruz: University of California, Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE). [http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1\\_final.html](http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html)
- WEINRICH, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim usw.: Duden

Informationen zum Schulversuch und anderen Projekten der Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung vgl.:  
<http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/forschung.htm>

### Die Geschichte von einem kleinen Mädchen \*

Es war einmal ein kleines **Mädchen**. Das wohnte zusammen mit seiner **Mutter** in einem Dorf. Eines Tages **sollte** das Mädchen der Großmutter Wein **und** Kuchen bringen, weil sie krank **war**. Die Großmutter wohnte in einem **kleinen** Haus im Wald, und das **Mädchen** sollte sich beeilen. Es machte **sich** auf den Weg, doch dann **fund** es unterwegs viele schöne Blumen. „**Die** bringe ich der Oma mit“, **sagte** es und pflückte sie. Da **hörte** es plötzlich eine Stimme: „Guten **Tag**, mein schönes Kind, wohin geht **die** Reise?“ Rotkäppchen, so hieß das **Mädchen**, erzählte dem Wolf alles. Der **lief** schnell zum Haus der Großmutter, **trat** ein, ohne zu klopfen, fraß **sie** auf und legte sich in **das** Bett der alten Frau. Dort **wartete** er auf Rotkäppchen. Das kam auch, aber es war nicht dumm. Als es die Haustür offen sah, .....

### La storia di una piccola bambina \*\*T

C'era una volta una **bambina** che abitava con la mamma **in** un paese. Un giorno la **mamma** chiese alla bambina di portare **del** vino e una torta alla **nonna** perché era ammalata. La nonna **abitava** in una casa piccola nel **bosco** e la bambina doveva fare **in** fretta. Si mise in cammino **e** strada facendo trovò tanti bei **fiori**. „Questi li porto alla nonna“, **disse** e raccolse i fiori. Ad **un** tratto sentì una voce: „Buon **giorno** bella bambina, dove vai?“ Era **un** lupo! Cappuccetto Rosso, così si **chiamava** la bambina, gli raccontò tutto. **Il** lupo corse a casa della **nonna**, entrò senza bussare e se **la** mangiò in un solo boccone. **Poi** si mise a letto al **posto** della vecchietta per aspettare Cappuccetto Rosso. Quando arrivò la bambina, che non era stupida e vide la porta aperta .....

### A história de uma menina \*\*\*

Era uma vez uma menina. **Ela** morava com a mãe numa **aldeia**. Certo dia a menina tinha **de** ir a casa da avó, **que** estava doente, levar um bolo **e** vinho. A avó morava numa **pequena** casa na floresta e a **menina** tinha de se apressar. Ela **pôs-se** a caminho, mas entretanto encontrou **muitas** flores bonitas. «Vou levá-las para **a** minha avó», disse a menina **e** colheu as flores. De repente **ouviu** uma voz: «Boa tarde minha **menina** bonita, para onde vais?» Capuchinho Vermelho, **assim** se chamava a menina que **contou** tudo ao lobo. Ele foi **a** correr para a casa da **avózinha**, entrou sem bater à porta, **devorou-a** e deitou-se na cama da **velhinha**. Lá esperou pelo Capuchinho Vermelho. A **menina** chegou, mas na verdade não era burra e ao ver a porta de casa aberta .....

\* [Hwww.daf-portal.de](http://www.daf-portal.de)

\*\* adaptiert von Annette Grevé unter Mitarbeit von Nausica Chiodera

\*\*\* adaptiert von Melânia Nunos-Barbosa unter Mitarbeit von Hans-Joachim Roth